



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

Memórias e Resistências: O que MAIS queremos como política de formação e valorização docente?

ISBN: 978-65-5222-086-8

forpibid





X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

Memórias e Resistências:

O que MAIS queremos como política de formação e valorização docente?



realizeventos
Científicos & Editora



Memórias e Resistências: O que MAIS queremos como política de formação e valorização docente?

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

M533 Memórias e Resistências: o que mais queremos como política de formação e valorização docente? / Organizadores, Cristiane Antônia Hauschild Johann...[et al]. — Campina Grande: Realize Eventos, 2026.

390 p. : il.

ISBN 978-65-5222-086-8 [E-book].

1. Formação Docente. 2. Práticas Docentes. 3. Formação inicial e continuada. 4. Currículo. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

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

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384
E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMISSÃO AVALIADORA

RODRIGO ALVES XAVIER – UNB

FILIPE GUTIERRE CARVALHO DE LIMA BESSA – UEVA / UFC

LUCIANA PIRES ALVES – UERJ

FREDERICO JORGE SAAD GUIRRA – UFMT

CÉLIA MARIA DE MEDEIROS – UFRN

FRANCISCA TEREZINHA OLIVEIRA ALVES – UFPB

GIOVANNA OFRETORIO DE OLIVEIRA MARTIN FRANCHI – FURB

LUIZ ALBERTO DA SILVA JUNIOR – UFRN

PAULA MATIAS SOARES – UECE

CRISTIANE ANTONIA HAUSCHILD JOHANN – UNIVATES

GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR – UEM

JAQUELINE RABELO DE LIMA – UECE

MAGNUS CESAR ODY – FACCAT

PALMIRA SEVEGNANI – UFPR

VIVIANE CRISTINA PEREIRA DOS SANTOS MARUJU – COLÉGIO TIRADENTES DA
BRIGADA MILITAR DE CAXIAS DO SUL - RS

ANDREA ALVES DA SILVA SOARES – FACFEA

FILIPE XIMENES PARENTE – UFC

ROCHELE RITA ANDREAZZA MACIEL – UCS

LUIZ APARECIDO ALVES DE SOUZA – IFPR

JANETE CARDOSO DOS SANTOS – UDF

WANDERLÉA PEREIRA DAMÁSIO MAURÍCIO – FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE
SÃO JOSÉ - SC

ZULEY JHOJANA DURAN PEÑA – SEDUC/UECE

ALEXANDRE EUSTÁQUIO TEIXEIRA – PUC MINAS

ANTÔNIO MAURICIO MEDEIROS ALVES – UFPEL

DIEGO FOGAÇA CARVALHO – ENVIAR E-MAIL

HILÉIA MONTEIRO MACIEL CABRAL – UEA

ISABELLE DE LUNA ALENCAR NORONHA – URCA

JANE HERBER – UNIVATES

JOELMA NOGUEIRA DOS SANTOS – IFCE

JULIANA SANTANA DE ALMEIDA – UFT

MARIA LENÚCIA DE MOURA – UECE

AGENOR LOPES FILHO – UCS

ALESSANDRA CARVALHO CRUZ – UCSAL
ANDRÉ PEREIRA TRIANI – IFRR
ANDREYSON CALIXTO DE BRITO – IFCE
ARGEMIRO MIDONÊS BASTOS – IFAP
CHARLENE BITENCOURT SOSTER LUZ – UNILASALLE
CRISTIANE HORST – UFFS
EVELINE XIMENES TOMAZ – UVA
IVONEIDE PINHEIRO DE LIMA – UECE
JAKELINE MODESTA ALMEIDA FACHIN – UFMT
JANETE DE SOUZA BEZERRA – UFRPE
JULIANA MARSICO CORREIA DA SILVA – UFRJ
KÁRI LÚCIA FORNECK – UNIVATES
LEANDRO ROSAR – QPM/SEED-PR
MARGARETH FADANELLI SIMIONATO – ANFOPE
MARIA RAQUEL DE C AZEVEDO – UECE
MARIANA VERÍSSMO – PUC MINAS
MARILURDES CRUZ BORGES – UNIFRAN
MORGANA DOMENICA HATTGE – UNIVATES
PALOMA ALINNE ALVES RODRIGUES – UNIFEI
PEDRO CHAVES BAÍA JÚNIOR – IFPA
REGINA URMESRBACH – UNISINOS
RICARDO ANTONIO FAUSTINO DA SILVA BRAZ – UFPE
ROSELI BODNAR – UFT
SIMONE MARQUES BRAGA – UEFS
WELESSANDRA APARECIDA BENFICA – UEMG
CHARLES DOS SANTOS GUIDOTTI – FURG
FABIANE OLEGÁRIO – UNIVATES
MÁRCIA SOLANGE VOLKMER – UNIVATES
SOLANO DA SILVA GUERREIRO – UFAM
LIDIA NOEMIA SILVA DOS SANTOS – UECE
CARINE ROZANE STEFFENS – UNIVATES
CRISTIANE FERNANDES DE SOUZA – UFPB
JAMILI SILVA FIALHO – UECE
SÔNIA REGINA DA LUZ MATOS – UCS
CRISTIANE MARIA SAMPAIO FORTE – UECE
CÁTIA MARIA NEHRING – UNIJUI
CLÁUDIA INÊS HORN – UNIVATES
DIONI PAULO PASTORIO – UFRGS
LAIZA KARINE GONÇALVES – UNILASALLE

MARIA ELCINEIDE DE ALBUQUERQUE MARIALVA – UFRA
MONICA SILVA AIKAWA – UEA
ADILSON CRISTIANO HABOWSKI – URI
CRISTINA DE OLIVEIRA MAIA – UFOP
DAIANE KIPPER – UNIVATES
DANIELE SIMÕES BORGES – FURG
DRÁULIO SALES DA SILVA – UVA
FABRÍCIO BONFIM SUDÉRIO – UECE
FLÁVIO MARIA LEITE PINHEIRO – UVA
FRANCIONE CHARAPA ALVES – UFCA
FRANCISCO JUCIVÂNIO FÉLIX DE SOUSA – IFCE
FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO – UECE
FRANCISCO RANULFO FREITAS MARTINS JÚNIOR – UECE
GEANDRA CLAUDIA SILVA SANTOS – UECE
GEOVANNI GOMES CABRAL – UNIFESSPA
IEDA LOURDES GOMES DE ASSUMPTÃO – UCPEL
ISABEL CRISTINA HIGINO SANTANA – UECE
JOSÉ LUCAS MARQUES DUARTE – UNILASALLE
KARINA JUNQUEIRA – PUC MINAS
LUCIA ROTTAVA – UFRGS
LUCINALVA FERREIRA – IFTO
MAGNA SALES BARRETO – UFPE
MARCELO ALVES DE CARVALHO – UEL
MARCELO PIMENTEL DA SILVEIRA – UEM
MARIA ELISABETE BERSCH – UNIVATES
MARLI TERESINHA QUARTIERI – UNIVATES
MAURO JOSÉ DE SOUZA – UFMT
QUEILA BARBOSA LOPES – UFAC
RODRIGO SYCHOCKI DA SILVA – UFRGS
ROSELY SOARES MACEDO BRAZ – UNB
SÉRGIO NUNES LOPES – UNIVATES
TANIA MICHELINE MIORANDO – UFSM
VICENTE THIAGO FREIRE BRAZIL – UECE
ALESSANDRA BROD – UNIVATES
ELIANA RUTH SILVA SOUSA – UEPA
FLAVIA ROLDAN VIANA – UFRN
HENRI LUIZ FUCHS – IFRS
MARYLAND BESSA PEREIRA MAIA – UECE
GIANKA SALUSTIANO BEZERRIL DE BASTOS GOMES – UFRN

REGINA CÉLIA PADOVAN – UFT
EDINILZA MARIA ANASTÁCIO FEITOSA – UECE
SAULO ROBERIO RODRIGUES MAIA – UECE
VICTOR HUGO DE OLIVEIRA HENRIQUE – UECE
TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA – UECE
PAULA ALMEIDA DE CASTRO – UEPB
PETRONIO AUGUSTO SIMÃO DE SOUZA – UECE
MARTA APARECIDA GARCIA GONÇALVES – UFRN
MAURICIO DOS SANTOS FERREIRA – UNISINOS
ÂNDREA POZZEBON SILVA – UNIVATES
LUCAS MELGAÇO DA SILVA – UECE
DANISE VIVIAN – UNIVATES
ANDREIA DOS SANTOS – PUC MINAS

MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS: O QUE MAIS QUEREMOS COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE?

Falar em formação docente no Brasil é, antes de qualquer coisa, falar em formar para a vida, para a construção de um projeto societário que seja capaz de romper com as profundas desigualdades sociais, econômicas, territoriais, étnico-raciais e educacionais que marcam profundamente nosso país. Para que isso aconteça, tal projeto não pode conceber o direito à educação às lógicas do mercado, aprofundando desigualdades históricas e limitando o acesso, a permanência e o sucesso escolar das classes populares. Também não pode se traduzir por sua neutralidade, mas por um conjunto de ações orquestradas, alinhado aos interesses econômicos e políticos que concebem a educação como mercadoria e não como direito social.

A formação docente, nesse sentido, precisa ir além da aquisição de técnicas e métodos de ensino, que não se materializam e se pautam pela realidade social e territorial das diversas regiões de nosso país. Precisa assumir um caráter crítico, reflexivo e comprometido com a realidade concreta dos sujeitos da escola pública, compreendendo a formação dos conteúdos curriculares e das exigências burocráticas da profissão para além da sala de aula.

Quando questionamos sobre o que mais queremos como política de formação e valorização docente, a resposta não cabe em medidas pontuais ou soluções técnicas. Não se apresenta como algo pronto e inacabada, mas de uma formação como política de Estado, contínua, pública e socialmente referenciada, bem longe de ser uma ação fragmentada, emergencial ou subordinada a interesses de mercado. Acreditamos em uma valorização real da profissão docente, que se materialize em carreira estruturada, em salários dignos, em condições de trabalho adequadas e em tempo garantido para estudo, planejamento e formação continuada.

Falar de formação de professores é reconhecer que ela não se limita aos espaços institucionais das universidades ou às normativas oficiais, mas se produz na confluência entre saberes acadêmicos, experiências escolares, trajetórias de vida e lutas sociais. A docência se forma no tempo longo, no encontro com o

outro e na reflexão permanente sobre a prática, exigindo processos formativos que articulem criticidade, sensibilidade e compromisso público com a educação.

E foi sob a égide desse pensamento que aconteceu em Brasília de 07 a 10 de dezembro de 2025, na Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro, o Encontro Nacional das Licenciaturas e IX Seminário Nacional do PIBID, com o título: Memórias e Resistências: O que MAIS queremos como política de formação e valorização docente? Foram dias intensos e de grandes debates, comprometidos com a formação e o trabalho docente, com a materialidade do novo Plano nacional de Educação 2024/2024, com as lutas e resistências por meio do PIBID e da união de entidades educacionais em torno do processo de formação e valorização da carreira docente no Brasil.

Mais do que um evento acadêmico, o ENALIC se constitui como um espaço político-pedagógico de encontros e reencontros. Um espaço de celebração, por meio do qual estudantes de licenciatura, professores da educação básica, formadores de docentes e pesquisadores compartilharam inquietações, práticas e pesquisas que emergem do cotidiano escolar e universitário. Esse encontro de gerações e de saberes produziu um movimento formativo potente, no qual aprender e ensinar se entrelaçam, reafirmando a formação docente como processo coletivo e contínuo.

Esse espaço diverso e cheio de afeto, também foi palco da segunda edição do Prêmio Paulo Freire, criado no ano de 2023, pelo Forpibid-rp, para premiar os dois melhores trabalhos de cada região do país que estiveram em Brasília. Este prêmio não se limita a uma homenagem nominal; ele atualiza um legado. Ao evocar Paulo Freire, convoca-se uma ética da esperança, da indignação e da ação transformadora tão necessária nos processos de formação docente contemporâneos. As experiências reconhecidas pelo prêmio revelam que é possível construir práticas educativas críticas, democráticas e socialmente referenciadas, mesmo em contextos marcados por desigualdades e tensões.

Assim, este livro foi dividido em duas seções. Na primeira, contempla os dez artigos premiados no Prêmio Paulo Freire, sendo dois por cada região do país. O X ENALIC e o Prêmio Paulo Freire se constituem como espaços de memória e de futuro. Memória, porque preservam e atualizam lutas históricas em defesa da formação docente e da educação pública. Futuro, porque apontam caminhos possíveis para a construção de licenciaturas comprometidas com a justiça social, com a diversidade e com a democracia, formando professores capazes de pensar, sentir e agir criticamente no mundo.

Já a segunda seção traz a publicação de dezessete artigos das cinco regiões do país, selecionados, pela comissão editorial, dentre todos os apresentados no

evento, na modalidade trabalho completo. Ademais, o prefácio apresenta a carta de Brasília que traduz a mensagem dos participantes do evento.

Desejamos que este *e-book*, inscrito no contexto da 10ª edição do ENALIC, seja lido como convite ao diálogo e à reflexão coletiva. Inspire novos encontros, novas práticas e novos compromissos com a formação docente. E que, à maneira de Paulo Freire, possamos seguir acreditando que educar é um ato de coragem, de amor e de esperança — sempre em construção, sempre em movimento.

Memórias e Resistências:

O que MAIS queremos como política de formação e valorização docente?

Universidade de Brasília - UnB - Campus Darcy Ribeiro - Brasília

SUMÁRIO

PREMIADOS

POTENCIALIZANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID EM ANANINDEUA-PA	18
Adriana Vitória Miranda de Jesus	
Janes Kened Rodrigues dos Santos	
Ana Gabrielli de Almeida Campos	
Katy Wendy de Amorim Carvalho	
Rosana Passos	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIA DO PIBID NO CONTEXTO AMAZÔNICO	32
Gerlane Da Conceição Araujo	
SERTÃO, ANTICOLONIALISMO E INTERSECCIONALIDADE: ENSINO DE HISTÓRIA E PASSADOS VIVOS NO FÓRUM DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS NÃO HEGEMÔNICOS	44
Humberto Hinnis Martins Souza Mota	
Emanuella Aparecida Frota Machado Goes	
Caio Lucas Moraes Pinheiro	
O TUPI QUE VOCÊ FALA: REFLEXÕES SOBRE AS CULTURAS NATIVAS BRASILEIRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	58
Jonas Campos Francisco	
Pedro Henrique Rodrigues Narcizo	
Maysa Carvalho de Pádua	
Melissa Salaro Bresci	

**QUEM TEM MEDO DE TRAVESTIR NA ESCOLA? REFLEXÕES SOBRE A
PRESENÇA DE TRAVESTIR NOS ESPAÇOS ESCOLARES..... 73**

Jessica Thaís clementino Gurgel

**CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO MUSICAL: VOZES E IDENTIDADES
SONORAS E VISUAIS..... 89**

Leandro Bitencourt Sodré

Luciane Cuervo

**LITERATURA INFANTIL NO ÂMBITO DO PIBID: REFLEXÕES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS..... 103**

Nadine da Silva Tenorio

Andriéli de Cássia F. dos Santos Traichel

Deusmaura Vieira Leão

**“EU NÃO SEI O QUE É”: AÇÕES DO PIBID/CIÊNCIAS/UFRJ DIANTE DOS
DESAFIOS DE LETRAMENTOS NA TRANSIÇÃO ESCOLAR..... 117**

Nicole Sones Nunes

Yasmin Cristina Dos Santos Tavares Pavuna

Vanessa Stefano Masquio

Maria Margarida Pereira de Lima Gomes

**HERÓIS DO PLANETA: JUNTOS PELA NATUREZA E INCLUSÃO UMA
PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA INSPIRADA EM PAULO FREIRE..... 131**

Thaínara Chirle Coimbra de Sales

Valéria Pereira Soares

**ALFABETIZAÇÃO COM LITERATURA PARA AS INFÂNCIAS DE TEMAS
FRATURANTES..... 144**

Victoria Cristina Ferreira da Silva

Anna Luiza Gotlieb de Almeida Santos

Gabriela da Silva Santos Barbino

Gabriela Maria de Souza

Samara da Rosa Costa

CENTRO-OESTE

RETRATOS DO CAMPO: HISTÓRIAS E SABERES DA COMUNIDADE DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM QUADRINHOS 157

Adrielle de Oliveira Machado
Sabrina Diniz da Costa
Júlia Mariana Araújo da Silva
Patrícia Gouvêa Nunes
Geraldo Cabral e Souza
Rosenilde Nogueira Paniago

JOGOS DESAFIOS E SITUAÇÕES PROBLEMAS NA CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: INTERVENÇÕES COM ESTUDANTES DO 5º ANO EM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM 170

Janaína Alves da Silva
Rodrigo Holanda Vitor
Ellen Cristina Gonçalves Leite
Sonia Bessa

PIBID NA ESCOLA DO CAMPO: COMPREENDENDO A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE E A PRESENÇA DOS SABERES COMUNITÁRIOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES 185

Taíza Andressa Vicentini
Izolina Gisely Dias De Freitas
Patrícia Gouvêa Nunes
Rosenilde Nogueira Paniago
Geraldo Cabral e Souza

NORDESTE

DIALOGAR PARA TRANSFORMAR: ABORDANDO VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS REDES SOCIAIS COM ESTUDANTES DO 2º ANO DA EEM DR. CÉSAR CALS 200

Amanda Evelyn Bezerra de Oliveira
Ana Flávia Lisboa Januário
Eryka Braga da Silva
Paulo Gustavo Santos da Costa
Waldiane Sampaio Viana

**O PIBID COMO CAMINHO PRAXIOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO
PARA A FORMAÇÃO INICIAL CRÍTICA DE PROFESSORES 211**

José Araújo dos Santos

**INTERVENÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE LEITORES: A
PERSPECTIVA FREIRIANA EM FOCO 223**

Renan Calisto de Sousa Lino

Francisca Sâmia Pereira dos Santos

Juliana de Souza Rodrigues

Maria Natalha Morais Da Silva Oliveira

Camila Maria Marques Peixoto

**ENTRE FUNÇÕES, FREQUÊNCIAS E DESAFIOS: COMO O PIBID
CONTRIBUIU PARA MINHA FORMAÇÃO COMO PROFESSOR DE
MATEMÁTICA — UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBIDIANO 237**

Weberson dos Santos Silva

Atos Vinicius Mendonça Alves

Ewelly Simeão Aprigio da Silva

Sara Jamily Firmino da Silva

Arlyson Alves do Nascimento

NORTE

**OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM
UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ MIRI — PA, DIANTE AO
AVANÇO DA MONOCULTURA DO AÇAÍ 249**

Benedito Maciel e Maciel

**DOCÊNCIA EM MOVIMENTO NA AMAZÔNIA: A INDISSOCIABILIDADE
ESINO-PESQUISA-EXTENSÃO NO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS 268**

Evelyn Caroline Cunha de Souza

Vergas Vitória Andrade da Silva

Eleanor Gomes da Silva Palhano

**PAULO FREIRE PARA CRIANÇA: POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NO MUNICÍPIO DE BREVES - MARAJÓ 281**

Solange Pereira da Silva

SUDESTE

DA RESISTÊNCIA À CORRESPONSABILIDADE: EXPERIÊNCIAS ÉTICO-POLÍTICAS DO PIBID COM FUTEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR..... 294

Andreia Dias Eustáquio

AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DAS SITUAÇÕES-LIMITES ÀS POSSIBILIDADES PARA “SER MAIS” NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 308

Ana Flávia Moreira Nunes

Júlia Eduarda Teles da Silva

Danilo Teodoro Cintra Silva

Luciana Moreira Motta Raiz

Marilurdes Cruz Borges

O PROGRAMA QUE RECONSTRÓI: O PAPEL DO PIBID NA EVOLUÇÃO COGNITIVA INFANTIL PÓS PANDEMIA 322

Jennifer Jerônimo Félix

Eduarda Aparecida Geronimo

Marcus Vinícius de Mattos Alvarenga

A TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NO GEOBENTA 334

Maria Victória da Rocha Xavier

Raquel Figueira Bastos

Laila de Souza Gomes Pessanha

Zandor Gomes Mesquita

Philipe Braga André

SUL

HORTA ESCOLAR: PEQUENAS AÇÕES PODEM SEMEAR GRANDES TRANSFORMAÇÕES! 350

Kéttlin Kauani Finger

Lucilene Patzlaff Ferrão

Alessandra Brod

Cristina Teckmeier

**ENCHENTES URBANAS COMO TEMA GERADOR FREIREANO: EM
BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E TRANSFORMADORA 364**

Evelyn Mariane Nicolem

Nicole Cristine Iliuk

Suélin Fernanda Muxfeldt dos Santos Chaikoski

Deise Borchhardt Moda

Camila Juraszeck Machado

Henriette Cristine Bonfleur

**AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO
PARANÁ A RESPEITO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS PARA O ENSINO
DE MATEMÁTICA 376**

Lucas Yusuke Nemoto

Dhiogo Manzoni do Ouro

Érica Gambarotto Jardim Bergamim

Sandra Regina D'Antonio Verrengia



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

PREMIADOS

forpibid  rp



POTENCIALIZANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID EM ANANINDEUA-PA

Adriana Vitória Miranda de Jesus¹
Janes Kened Rodrigues dos Santos²
Ana Gabrielli de Almeida Campos³
Katy Wendy de Amorim Carvalho⁴
Rosana Passos⁵

RESUMO

Este trabalho apresentará experiências formativas vivenciadas por um grupo de licenciadas em química com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; realizado em parceria com o Programa de Extensão da Universidade Federal do Pará, com a Secretaria de Estado de Educação e a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará. O atendimento educacional de adolescentes em conflito com a lei é uma ferramenta para garantia de direitos fundamentais, juntamente com outras medidas socioeducativas. No âmbito da formação docente, as especificidades e desafios desse contexto podem proporcionar uma imersão formativa enriquecedora. Nesta direção, a estratégia metodológica adotada na pesquisa foi a produção de um resumo analítico narrativo de teor autobiográfico sobre as três experiências educacionais mais significativas, vivenciadas ao longo de dois semestres letivos pelo grupo de participantes

- 1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal - UFPA, adriana.jesus@ananindeua.ufpa.br; pidiária bolsista;
- 2 Professora orientadora: Doutora, Faculdade de Química - UFPA, kened@ufpa.br; coordenadora PIBID.
- 3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal - UFPA, ana.campos@ananindeua.ufpa.br; pidiária voluntária;
- 4 Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal - UFPA, katy.carvalho@ananindeua.ufpa.br; pidiária voluntária;
- 5 Professora: Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC; zanapassos.rp@gmail.com; supervisora.

do PIBID, descrevendo reflexões sobre tais ações didáticas executadas e o impacto delas na formação docente. Como resultados das experiências realizadas, as práticas de ensino mais significativas versam sobre: a) o aspecto lúdico da produção do jogo didático, que aborda a ancestralidade de matriz africana e o ensino de química; b) a realização de experimentos científicos, que envolvem temáticas dos cursos profissionais realizados pelos jovens e c) a aplicação de um livreto sobre mulheres na ciência visando o letramento científico. A partir de tal imersão vivencial, foi possível identificar o desenvolvimento de competências e habilidades no ofício docente em situações desafiadoras ao promover um ensino de química diverso, considerando os limites e especificidades do contexto de cárcere dos adolescentes. Isto posto, é possível afirmar que o exercício docente se deu de modo eficaz e com a esperança de uma prática de ensino potencialmente significativa, qualificando os processos de aprendizagem de química no contexto da socioeducação.

Palavras-chave: Formação docente, Socioeducandos, Ensino de química, Ludicidade.

INTRODUÇÃO

O ensino de química para adolescentes no contexto da educação em prisões ou centros socioeducativos é cheio de desafios e oportunidades formativas para os diversos sujeitos envolvidos diretamente nesta conjectura. Entre eles, destacam-se os jovens estudantes e os docentes responsáveis em dar seguimento ao processo educacional obrigatório por lei no país. Ressalta-se que a educação é direito de todos e dever do Estado, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que assegura o acesso à educação básica de qualidade como condição para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Estudos recentes apontam que o ensino de ciências em centros socioeducativos traz benefícios expressivos à reintegração social dos adolescentes. Uma revisão da literatura realizada por Rodrigues *et al.* (2023) identificou que as práticas de planejamento de aulas, atividades científicas experimentais são fundamentais nesse contexto. Ademais, Chiarioni (2020) analisou práticas experimentais na Fundação CASA de Araçatuba-SP, ressaltando sua relevância para a formação de professores atuantes na socioeducação.

O presente projeto do PIBID, acreditando nas ações educativas que promovem a cidadania, a ressocialização e a reestruturação das trajetórias de vida dos socioeducandos que, frequentemente, são estigmatizados e desacreditados socialmente por serem vistos como criminosos e destituídos de esperança na transformação e mudança de suas histórias, assumiu o compromisso de promover intervenções para tal clientela. Assim, a iniciativa de realizar o estágio supervisionado por licenciandas em Química no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Projeto de Extensão da UFPA visou fortalecer os processos formativos dos novos professores, contribuir com a educação de uma parcela de jovens que, muitas vezes, são invisibilizadas pela baixa adesão de ações educativas institucionais dos projetos de ensino, pesquisa e extensão das instituições de ensino superior e do poder público como um todo.

O presente artigo visa apresentar as experiências educacionais mais significativas vivenciadas na socioeducação pelo grupo de participantes do PIBID com apoio de bolsistas de Extensão, também atuantes como voluntárias no projeto de iniciação à docência.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a formação docente no Brasil atual exige reconhecer a complexidade do ensinar, sobretudo em contextos marcados por desigualdades históricas e estruturais (Paniago *et al.*, 2018). Nesse contexto, o PIBID e os estágios supervisionados se destacam como experiências formativas essenciais, ao promoverem a articulação entre saberes acadêmicos e as urgências do cotidiano escolar, contribuindo para a melhoria da educação.

Mais do que um requisito curricular, o estágio se configura como tempo de inflexão, de suspensão e de escuta da escola, do outro e de si. Como afirma Nóvoa (1992), o professor se forma na prática, mas é na reflexão provocada por ela que se reinventa. Por sua vez, o PIBID amplia essa travessia ao deslocar o estudante da posição de observador para o lugar de sujeito ativo da experiência educativa. Inserido em projetos que mobilizam autoria, vínculo e responsabilidade, o licenciando aprende que educar também é escutar, agir e construir coletivamente. O programa também evidencia desafios importantes, como o fortalecimento do vínculo com os estudantes da educação básica e o acompanhamento mais sistemático por parte dos orientadores (Paniago *et al.*, 2018).

No contexto do cárcere, a educação revela seu caráter essencialmente político, reafirmando o direito constitucional de ser ofertada para todos. Esse princípio reafirma a escola como território de justiça e de emancipação. Freire (1996) afirma que “não há educação neutra”; pois toda prática pedagógica se inscreve como escolha: ou alimenta a opressão ou anuncia possibilidades de libertação. Assim, formar professores é também formar sujeitos que saibam tomar posição diante da vida e do outro.

Sob essa perspectiva, compreender a formação docente exige reconhecer os atravessamentos sociais que marcam o cotidiano escolar. Oliveira (2021) destaca que a profissão docente no Brasil é atravessada por processos históricos de segmentação que fragilizam a identidade e a valorização do professor. Essas dinâmicas influenciam a construção do aprender docente que não é algo dado, mas tecido na prática, no enfrentamento das condições reais e na relação com os sujeitos da educação. Tardif (2014) reforça que o exercício da docência mobiliza o domínio técnico, a escuta, a criatividade e a sensibilidade para lidar com a complexidade dos espaços educativos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza narrativa e autobiográfica, centrada nos relatos de experiência dos sujeitos diretamente envolvidos nas ações desenvolvidas em contexto socioeducativo. Essa escolha metodológica está fundamentada na perspectiva de formação docente como processo contínuo e reflexivo, conforme sustentam os teóricos Nóvoa (1992), Josso (2004), Freire (1996), Schön (2000).

Freire (1996) defende a docência como um ato dialógico e transformador, que parte da escuta, da amorosidade e da problematização crítica da realidade vivida. Segundo Nóvoa (1992), a formação de professores exige a valorização da experiência e da construção identitária docente por meio da reflexão sobre a prática. Josso (2004), por sua vez, destaca a importância das narrativas autobiográficas como dispositivos pedagógicos capazes de revelar os sentidos atribuídos às trajetórias formativas. Schon (2000), ao introduzir o conceito de “profissional reflexivo”, enfatiza que o professor aprende quando reflete criticamente sobre suas ações e experiências no exercício da profissão.

Nessa perspectiva, adotou-se o método autobiográfico, por meio da escuta e da sistematização de narrativas de professoras e estagiárias envolvidas no projeto, considerando a relevância das reflexões sobre os relatos didáticos como experiências potencialmente significativas para a formação docente em contextos diversos como a atuação na socioeducação. As experiências aqui apresentadas integram as ações de um projeto executado desde agosto de 2024 até junho de 2025, vinculado ao Núcleo de Ações do PIBID, do Projeto de Extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA), ambos coordenados pela mesma docente da Instituição de Ensino Superior em questão.

Atualmente, quatro licenciandas em Química participam da iniciativa, as quais serão chamadas neste texto de estagiária A, B, C, D; uma professora de química da rede estadual (SEDUC/PA), denominada de supervisora; a coordenadora dos projetos em questão, que também atua como docente na universidade, a ser nomeada de orientadora; a responsável pela gestão das unidades via SEDUC, nominada de diretora. Sobre o fluxo de trabalho, as ações foram desenvolvidas no município de Ananindeua- Pará, especificamente no Centro Socioeducativo Feminino (CESEF) e nas Unidades de Atendimento Socioeducativo II e III (UASES), essas duas últimas atendendo o público masculino. Vale ressaltar que as ações ocorrem de forma semanal — geralmente duas vezes por semana — com visitas regulares e acompanhamento direto nas três unidades localizadas no município de

Ananindeua-PA, sempre realizadas com a presença da supervisora. A estratégia adotada para levantamento das informações a serem consideradas neste relato foram oriundas de dois grandes instrumentos, a saber: relatórios e entrevistas. Ressalta-se que houve a autorização de uso dos relatos para fins de pesquisa sem ônus.

As pibidianas, na qualidade de professoras-estagiárias, produzem relatórios semestrais, com ênfase nas vivências mais significativas ocorridas na imersão com os socioeducandos. As estagiárias escolheram uma prática marcante dos últimos semestres para responder à pergunta: qual a principal contribuição formativa que sua imersão no projeto PIBID tem possibilitado? Já as professoras (SEDUC e UFPA) e a diretora das unidades refletiram sobre a importância das ações do PIBID com os socioeducandos. Será elaborado um relato descritivo da prática escolhida, com reflexões sobre a formação docente. Por questões éticas, serão usados desenhos no lugar de fotos reais das atividades escolhidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentadas sistematizações das três práticas pedagógicas potencialmente significativas para a equipe PIBID (2024-2025), visando evidenciar como o ensino de química colaborou com a formação docente socialmente relevante em unidades da socioeducação, através de uma conduta didática interdisciplinar, lúdica, experimental e abordando múltiplas linguagens de comunicação. O principal desafio foi aproximar o conhecimento científico da realidade de adolescentes em privação de liberdade. Para isso, as estagiárias desenvolveram atividades dinâmicas como jogos, filmes, livretos e experimentos simples, sempre contextualizadas com o cotidiano dos jovens e adaptadas às exigências de segurança do ambiente. As práticas de ensino mais significativas serão pontuadas a seguir.

Química dos Orixás: ludicidade, interdisciplinaridade e a valorização da ancestralidade

Uma das experiências interdisciplinares e lúdicas mais marcantes foi a aplicação do jogo de tabuleiro **“Química e os Orixás: Conquista Elemental”**. Trata-se de uma proposta pedagógica que associa os elementos químicos às divindades das religiões afro-brasileiras. Nesse jogo, os participantes avançavam por territórios do mapa do Brasil ao responderem perguntas interdisciplinares sobre conteúdos de Química (como reações de combustão e composição da água, por

exemplo), elaboradas considerando características dos orixás Xangô, Oxum, Oxalá e Oxóssi, abrangendo conteúdos como elementos químicos, questões ambientais e desafios culturais, promovendo uma experiência lúdica. O jogo promoveu o engajamento com a química, a valorização da ancestralidade e da cultura afrodessendente, temas essenciais para o desenvolvimento de uma educação antirracista e plural, potencializando também a formação docente nesta perspectiva.

Figura 1– Tabuleiro do jogo “Química e os Orixás: Conquista Elemental”



Fonte: Elaborado pelas autoras

“O jogo ‘Química e os Orixás’ foi desenvolvido para realizar a contextualização de um filme utilizado para o dia da Consciência Negra. No primeiro momento, as expectativas nem eram tão grandes quanto ao desenvolvimento do jogo, mas os próprios socioeducandos contribuíram muito para a aprimoração dele. Fizemos um relato de experiência aprovado em evento científico nacional apresentando a produção autoral produzida pela equipe. Foi uma experiência que sem dúvidas mudou o rumo da minha carreira profissional e ultrapassou todas as minhas expectativas. É uma oportunidade que nos permite acreditar no futuro da educação.” - Conta a Estagiária A, uma das autoras do jogo.

Experimentação científica investigativa

Outro destaque foi a aula prática de **Fermentação Alcoólica**, que utilizou materiais simples como garrafas PET, açúcar refinado, sal de cozinha, fermento

químico e biológico, farinha de trigo e balões. Os adolescentes foram desafiados a montar reações experimentais e observar, na prática, os efeitos da fermentação e da liberação de gás carbônico. A atividade possibilitou a comparação entre os fermentos biológico e químico, promovendo discussões sobre transformações químicas, produção de energia, alimentação e sustentabilidade. A proposta se mostrou eficaz tanto do ponto de vista técnico quanto pedagógico, incentivando o pensamento científico e o trabalho em equipe.

Figura 2 – Socioeducandos e estagiárias realizando experimento de fermentação alcoólica



Fonte: Elaborado pelas autoras

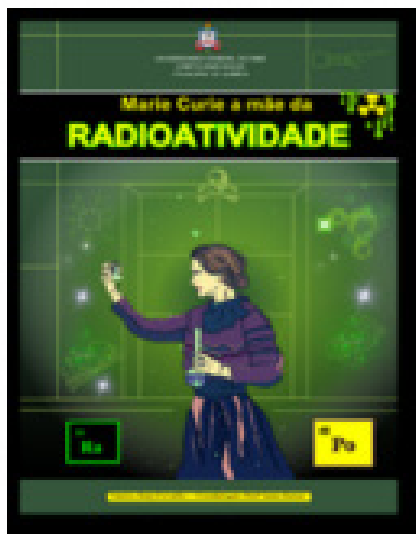
“Foi muito gratificante levar a química para os alunos de forma lúdica e divertida. Deu pra ver a alegria estampada nos rostos dos alunos e das alunas ao realizarem a prática de fermentação alcoólica, além deles se divertirem, eles de fato aprenderam sobre o tema abordado, o que encheu meu peito de orgulho. Com certeza foi e está sendo uma das minhas melhores experiências como uma futura professora de química” - Explica a Estagiária B, responsável pela condução da prática.

Marie Curie, a linguagem da química de um livreto com cordel

Outra proposta didática que se revelou extremamente significativa foi a utilização de um livreto científico autoral elaborado como recurso didático durante as aulas de Tabela Periódica, denominado de **“Marie Curie: Mãe da Radioatividade”**. O material foi publicado na plataforma EduCAPES e utilizado

com os socioeducandos. Ele apresenta a biografia da cientista supracitada, enfatizando suas descobertas do rádio e do polônio, elementos radioativos marcantes tanto pelos riscos que oferecem à saúde quanto pelas inúmeras aplicações positivas na medicina e indústria. Além disso, o livreto inclui um cordel, cuja inserção buscou ampliar as possibilidades de leitura e interpretação dos alunos, conectando ciência e cultura de maneira sensível e criativa.

Figura 3 – Capa do livreto-científico “Marie Curie: Mãe da Radioatividade”



Fonte: Elaborado pelas autoras

Nesse contexto, a estagiária C compartilhou sua percepção sobre a experiência:

“Poder utilizar um dos livretos que produzimos foi uma experiência muito gratificante. O envolvimento deles, a colaboração na leitura e, principalmente, o espanto ao se depararem com um cordel científico, muitos já tinham ouvido falar de cordel, mas nunca tinham lido um com esse enfoque químico. Foi muito bonito observar a forma como se organizaram para dividir as estrofes, como se entregaram à leitura. Além disso, fiquei especialmente feliz quando levantaram questões importantes, como a valorização da mulher no meio científico, que também é um tema abordado no livreto. Eu confesso que não estava esperando. Quando eles trouxeram essa pauta, senti um orgulho enorme, porque percebi que estávamos, de fato, seguindo pelo caminho certo. Fiquei muito feliz em participar dessa produção autoral inovadora para mim enquanto futura professora”.

O Estado e a socioeducação: a teia educacional da parceria colaborativa

A educadora da unidade relata mudanças significativas no comportamento e na autoestima dos jovens ao longo das atividades. O contato com a universidade e com metodologias inovadoras fortaleceu os vínculos com o conhecimento, despertando nos adolescentes o interesse pela ciência e pela aprendizagem.

“A contribuição do trabalho das estagiárias estabelece um clima de esperança em nossas aulas, levando o educando a ter novas experiências e entender que estudar é um novo caminho que eles precisam conhecer, usufruir para alcançarem seus sonhos, objetivos de um presente e um futuro melhor.” - Disse a supervisora.

A direção da escola destaca que

“A experiência vivida pelas estagiárias é de suma importância, considerando que favorece, ainda em sua formação acadêmica, um olhar diferenciado a essa clientela, pois estão presentes na sala de aula, mesmo que em outros moldes, mas o direito ao ensino das componentes curriculares obrigatórias é mantido e executado. Tais adolescentes são fruto de uma sociedade que usurpou os seus direitos e que de alguma forma a escola tenta recuperar. Estar em cumprimento de medida socioeducativa é uma grande prova da incompetência do poder público garantir os direitos desses adolescentes e/ou jovens.” - Disse a diretora.

O projeto segue como inspiração e gerou desdobramentos, como a produção de novos materiais didáticos com enfoque social.

“Uma educação de qualidade em espaços que, geralmente, são esquecidos pelas iniciativas do poder públicos, ou até mesmo, desqualificados em função da trajetória infracional de alguns jovens, é importante para atuação e formação docente inovadoras e socialmente engajadas, pois é reflexo das condições reais do mundo atual. É inegável que precisamos ter coragem para viver e enfrentar os desafios de nossa existência. Alguns jovens têm seu caminho atravessado por outras referências e a educação precisa ser ressignificada na trajetória deles. Através da química, promovemos momentos de leveza, aprendizagem e encantamento com o aprender. Temos esperança de dias melhores e na mudança das vidas desses socioeducandos. Precisamos de fomento para custeio de ações como essa, pois todas as atividades e materiais produzidos têm os custos arcados pela equipe. Até isso faz parte da luta de formar docentes empenhados

na qualidade profissional independente do espaço e contexto que estejam inseridos". Isso transcende nossa formação acadêmica e, em geral, nossa estrutura psicológica, mas, seguimos neste compromisso social de nossa Universidade através da formação de profissionais preparados para atuação múltipla no campo educacional"- Destacou a coordenadora.

A experiência nas unidades de atendimento socioeducativo deixou uma marca profunda nas estagiárias e nos(as) adolescentes. Observam-se que as atividades desenvolvidas vão além da mera transmissão de conteúdo, promovem reflexões sobre questões sociais relevantes de forma interdisciplinar e/ou contextualizada, como a presença e a valorização das mulheres na ciência, as questões religiosas e culturais, a diversificação do ensino com jogos, experimentos e livros. Demonstrou também a potência de estratégias pedagógicas que integram múltiplas linguagens no processo de ensino- aprendizagem, configurando a educação como ferramenta de emancipação social.

Figura 4 – Socioeducandos, estagiárias e supervisora durante a aula de Tabela Periódica



Fonte: Elaborado pelas autoras

As estratégias didáticas destacadas valorizam a ludicidade, a interdisciplinaridade e os saberes locais como formas de aproximar o conteúdo da vivência dos alunos. Santos (2004) e Huizinga (2019) argumentam que o lúdico, quando intencionalmente inserido na prática pedagógica, favorece a construção de competências cognitivas e socioemocionais, promovendo aprendizagens mais significativas. A interdisciplinaridade, por sua vez, rompe com a compartimentalização do saber e amplia o horizonte de compreensão do mundo. Do mesmo modo,

a educação antirracista se apresenta como imperativo ético e legal, respaldado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Tal compromisso exige que o professor reconheça e valorize os saberes afro-brasileiros e indígenas, desconstruindo as narrativas excludentes historicamente consolidadas. Hooks (2013) defende que educar é um ato de transgressão, pois desafia os modelos hegemônicos e propõe uma pedagogia que acolhe, questiona e transforma. Como a autora afirma, a sala de aula deve ser um ambiente acolhedor, no qual o respeito e o cuidado com a subjetividade dos estudantes criem as condições para que o aprendizado possa florescer (Hooks, 2013), o que só é possível mediante o reconhecimento da identidade do outro como legítima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como reflexo da imersão vivencial no programa PIBID no contexto da socioeducação, potencializou-se a formação docente da equipe envolvida e foi possível realizar práticas de ensino propositivas no viés da diversidade curricular, ludicidade e experimentação. Abordar temáticas curriculares integradas com a matriz africana, promoveram a discussão antirracista de forma lúdica através do jogo de tabuleiro; trabalhar com material autoral sobre mulheres na ciência visando o letramento científico e interdisciplinar com a literatura de cordel, além de expandir expressões e linguagens, colaboraram para diversidade metodológica; a realização de experimento científico investigativo pautado na temática do curso de profissionalização dos jovens considerando experiências do cotidiano foram importantes para aumentar o interesse em aprender química e promover processos de aprendizagem significativos. Essas práticas evidenciam a potência de uma abordagem pedagógica contextualizada, criativa, lúdica e interdisciplinar, que contribui para a aprendizagem dos socioeducandos, para a construção da identidade profissional das licenciandas e elevação do patamar formativo delas.

Por fim, refletir e vivenciar tais contextos por meio do estágio supervisionado e do PIBID é, para os licenciandos, mais do que experiência, trata-se de uma travessia formativa. Aprende-se que a docência não se reduz à técnica ou ao conteúdo, mas se configura como arte de escutar, de pertencer e de construir sentidos; transcendendo também para novas leituras de mundo, da cidadania e do direito à educação. Atentar à realidade de sujeitos em situação de privação de liberdade, por exemplo, revela que a escola, mesmo nesses espaços marcados pela exclusão, pode ser um espaço de oportunidade concreta de resgate

da cidadania e de reconstrução identitária. Reconhecer essa potência educativa é, também, compreender que o papel do professor ultrapassa os muros da sala de aula, alcançando territórios onde a esperança resiste e insiste em florescer, mesmo nas condições mais adversas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é direito de todos. Brasília: MEC, 2018.

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”**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **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 Indígena” e “História e Cultura Afro-Brasileira”**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006.

CHIARIONI, A. M. **Práticas experimentais de ciências da natureza realizadas nas unidades da Fundação CASA no município de Araçatuba SP**.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidades) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 3 out. 2020. Disponível gratuitamente no repositório da UTFPR.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: **WMF Martins Fontes**, 2013. 1. ed. ISBN 978-85-7827-703-1.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: **Perspectiva**, 2019. 304 p.

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

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260095, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260095>. Acesso em: 24 jun. 2025.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, v. 34, e190935, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698190935>. Acesso em: 24 jun. 2025.

RODRIGUES, M. P.; SILVA, N. C.; ARAÚJO, M. F. F. **Ensino de ciências em centros socioeducativos: uma revisão de literatura (2011 – 2021)**. Revista Cocar, v. 19, n. 37, 2023.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. 5. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2004. 182 p. (Coleção Brinquedoteca). ISBN 85-326-2278-X.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIA DO PIBID NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Gerlane Da Conceição Araujo

RESUMO

Este relato de experiência apresenta práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Darcy Ribeiro, localizada em Porto Velho, Rondônia, região amazônica. Sabe-se que a EJA é uma modalidade de ensino que atende pessoas historicamente excluídas do sistema escolar, consequentemente, um dos grandes desafios dessa modalidade está relacionado ao acolhimento das singularidades dos sujeitos, especialmente numa turma multisseriada e multicultural como desta escola em questão. Trata-se de uma turma composta por alunos brasileiros, haitianos e dois alunos com surdez, sendo que um desses alunos surdo se encontra no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nessa perspectiva, o presente estudo destaca a importância de estratégias que respeitem a interculturalidade e promovam a inclusão efetiva, superando barreiras linguísticas e culturais. Como resultado das práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID nessa escola, destaca-se o projeto intitulado “Interculturalidade e Inclusão na EJA”, idealizado a partir da observação participante das pibidianas, visando a promoção e valorização das culturas surda e haitiana, com forte envolvimento coletivo, contribuindo para o fortalecimento da autoestima, pertencimento e participação ativa dos educandos. É importante ressaltar que o projeto se pautou em princípios de Paulo Freire e outros autores que defendem a educação dialógica e inclusiva, reafirmando a necessidade de políticas públicas que valorizem a EJA, tradicionalmente invisibilizada e sucateada, apontando o PIBID como instrumento fundamental para a formação de professores comprometidos com a diversidade e a justiça social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Inclusão, Interculturalidade, PIBID, Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) é uma modalidade de ensino que oportuniza pessoas que não conseguiram concluir seus estudos no ensino regular. Geralmente, o público alvo da EJA corresponde a uma população marcada pela exclusão social, e, conseqüentemente, veem na educação escolar uma possibilidade de inserção social. Assim, a EJA se torna extremamente necessária para a promoção da cidadania e para o combate às desigualdades sociais e educacionais no Brasil.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), em 2023, o estado de Rondônia apresentou índices significativos de analfabetismo, chegando a 5,6% da população com 15 anos ou mais, isto é, aproximadamente 82,6 mil jovens e adultos não sabiam ler e escrever no estado. Uma porcentagem percentual superior em relação ao país e inferior ao resto da região. Esses dados são importantes para demonstrar a necessidade de continuarmos na incessante luta para garantir a continuidade e o fortalecimento da EJA no Estado, ressaltando que a realidade amazônica evidencia desafios adicionais, como o acesso precário às escolas, as barreiras culturais e linguísticas e a necessidade de políticas públicas específicas.

Apesar da reconhecida relevância social da EJA, esta modalidade de ensino enfrenta dificuldades para garantir visibilidade e efetividade no âmbito das políticas educacionais, sendo frequentemente marginalizada frente ao ensino regular. A falta de investimentos, a precarização das condições de ensino, a ausência de formação específica para docentes da EJA e a elevada evasão escolar são problemas recorrentes que comprometem a garantia do direito à educação para esse público (HADDAD, 2011; ARROYO, 2006).

No contexto amazônico, esses desafios se agravam, especialmente em escolas públicas que atendem turmas multisseriadas e culturalmente diversas, com estudantes que vão desde jovens com 16 anos até idosos com mais de 70 anos, além de alunos surdos e imigrantes haitianos. Diante dessa complexidade, torna-se imprescindível repensar práticas pedagógicas e políticas educacionais que respeitem as singularidades dos sujeitos da EJA, valorizando suas potencialidades e promovendo a inclusão efetiva.

Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca como uma iniciativa que aproxima a universidade da realidade escolar, contribuindo para a formação de professores comprometidos com as especificidades da EJA. A atuação das PIBIDIANAS na Escola Municipal de

Ensino Fundamental Senador Darcy Ribeiro (EMEF), localizada em Porto Velho – Rondônia, possibilitou a implementação de ações pedagógicas pautadas na valorização da diversidade cultural e na construção de um ambiente educativo inclusivo e acolhedor.

Assim, o presente estudo busca contribuir para a reflexão sobre a importância da EJA no combate ao analfabetismo e à exclusão social, ressaltando o papel do PIBID na formação inicial e continuada de professores para essa modalidade. O objetivo principal é demonstrar que práticas pedagógicas que valorizam as singularidades dos educandos e promovem o diálogo intercultural são fundamentais para a construção de uma educação inclusiva e humanizadora no contexto amazônico.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo, com enfoque na observação participante, desenvolvimento de atividades pedagógicas e análise das práticas vivenciadas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com Gil (2008), a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos fenômenos em seus contextos naturais, buscando captar as experiências e os significados atribuídos pelos próprios sujeitos envolvidos.

A inserção das pibidianas na Escola Municipal Senador Darcy Ribeiro se deu inicialmente por meio da observação participante, visando à integração e à ambientalização das acadêmicas com a turma, de maneira que compreendessem as dinâmicas e as necessidades e as particularidades (Lüdke e André, 1986). Essa abordagem permitiu a construção de um vínculo de confiança entre pibidianas e estudantes, além de possibilitar a percepção das singularidades dos sujeitos, fator fundamental para o planejamento de ações pedagógicas adequadas e inclusivas.

O planejamento foi contemplado pautado no trabalho coletivo e colaborativo, entre os sujeitos envolvidos, a saber, a equipe gestora da escola, professores, intérpretes de Libras, alunos e acadêmicos do PIBID. Para Gil (2008) a pesquisa qualitativa pode ser um processo de transformação social quando realizada de forma dialógica e participativa, alinhando-se aos princípios freirianos que norteiam este trabalho.

Foram realizadas rodas de conversa, registros escritos como diários de campo, relatos orais dos próprios estudantes e registros fotográficos sempre respeitando os direitos de imagem e as diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos. O planejamento das oficinas pedagógicas, a confecção de materiais

e os ensaios para a culminância do projeto “Interculturalidade e Inclusão na EJA” evidenciam o caráter prático, reflexivo e coletivo das ações desenvolvidas.

Essa abordagem metodológica não só favoreceu a coleta de dados, mas também a construção coletiva de saberes, promovendo uma educação inclusiva que valoriza as diferenças e potencialidades presentes no grupo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A realidade das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente em contextos amazônicos como Porto Velho, Rondônia, é marcada por uma diversidade cultural crescente, resultado dos movimentos migratórios recentes, como a chegada de imigrantes haitianos e venezuelanos. Essa pluralidade exige que as práticas educativas superem o conceito tradicional de multiculturalidade, que muitas vezes se limita a um reconhecimento superficial das diferenças, e avancem para uma compreensão mais profunda da interculturalidade, entendida como o diálogo, a convivência e a construção coletiva entre culturas distintas. Nessa perspectiva, Candau (2012, p. 245) afirma que:

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais.

Para Silva (2011), a interculturalidade não significa apenas aceitar a existência do outro, mas interagir com suas diferenças de modo a construir relações baseadas no respeito mútuo e no aprendizado conjunto. Essa abordagem se torna particularmente urgente na EJA, modalidade em que os sujeitos trazem consigo trajetórias e identidades diversas, incluindo pessoas com deficiência, migrantes, idosos e jovens que retornam à escola após períodos de exclusão social. A interculturalidade, nesse sentido, configura-se como uma ferramenta pedagógica indispensável para que o ambiente escolar seja um espaço de convivência democrática, diálogo e reconhecimento de direitos.

No contexto da EJA, essa abordagem intercultural se apresenta tanto como um desafio quanto uma oportunidade. A diversidade linguística manifestada, por exemplo, na presença de alunos haitianos que falam francês e crioulo e de alunos

surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) exige um olhar pedagógico que acolha essas singularidades e desenvolva estratégias para superar as barreiras comunicacionais e culturais, promovendo o pertencimento e o protagonismo. Assim, a interculturalidade não se restringe ao respeito; trata-se da prática do conviver, do dialogar e do construir coletivo (Candau, 2012).

No que diz respeito à inclusão, esta deve ser compreendida na EJA como uma prática de resistência às exclusões históricas e sistêmicas enfrentadas por seus sujeitos. A inclusão não pode se limitar à mera adaptação física ou formal dos espaços escolares, mas precisa assegurar efetivamente a participação, o respeito e a valorização das diferenças. A experiência da EJA em Porto Velho revela múltiplos desafios, tais como a presença de alunos surdos, incluindo uma jovem também diagnosticada com autismo, que necessitam de apoio em Libras, assim como alunos haitianos que enfrentam barreiras linguísticas e culturais. Tais desafios demandam práticas educativas que ultrapassem o assistencialismo, configurando-se como projetos político-pedagógicos comprometidos com a dignidade e o protagonismo dos educandos (Haddad, 2007).

Freire (1996) não aborda especificamente da inclusão, entretanto, sua obra contribui para a reflexão de que a inclusão verdadeira pressupõe a construção de uma relação horizontal entre educadores e educandos, em que a escuta e o respeito pelas experiências e saberes são fundamentais para o processo educativo. Essa concepção rompe com a lógica da homogeneização do ensino e reforça a necessidade de práticas que considerem as singularidades de cada sujeito, sejam elas culturais, linguísticas ou de qualquer outra natureza.

De acordo com Haddad (2007), a formação inicial e continuada dos professores é crucial para consolidar práticas inclusivas, pois possibilita a reflexão crítica sobre as ações pedagógicas e o enfrentamento dos preconceitos ainda presentes no ambiente escolar. Portanto, a inclusão na EJA deve ser entendida como um processo dinâmico e coletivo que visa assegurar a permanência e a valorização de sujeitos historicamente excluídos, garantindo a eles não apenas o acesso, mas o direito de serem reconhecidos em suas diferenças e de protagonizarem suas trajetórias educativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atuação do PIBID na turma multisseriada da EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Darcy Ribeiro, localizada em Porto Velho – RO, revelou desafios estruturais, institucionais e pedagógicos profundos, mas também

importantes possibilidades de transformação e resistência. Ao iniciar o processo com a observação participativa, as pibidianas puderam perceber, de forma sensível e atenta, o contexto em que estavam inseridas: uma sala heterogênea, com estudantes que apresentavam distintas vivências de exclusão educacional, social e cultural. Concordamos com Arroyo (2011, p. 29), “Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais”.

A educação deve ser compreendida na sua amplitude, constituindo-se como um direito humano fundamental da pessoa independentemente da sua faixa etária, por isso, a EJA possibilita a oportunidade de reparação das desigualdades históricas de uma população que por algum motivo não conseguiu concluir a educação básica no ensino regular. Foi com esse olhar que as ações pedagógicas foram sendo desenhadas e implementadas, sempre respeitando as singularidades de cada educando. A construção do projeto “Interculturalidade e Inclusão na EJA” foi, nesse sentido, resultado direto do processo de escuta e convivência entre pibidianas, estudantes e demais membros da escola. Uma das maiores conquistas do projeto foi justamente a valorização da diferença como elemento constitutivo da prática pedagógica, e não como obstáculo a ser contornado. A inclusão de estudantes surdos e haitianos não foi pensada como uma adaptação posterior, mas como princípio organizador das ações educativas. Esse entendimento está em consonância com o que nos ensina Mantoan (2011), para quem a inclusão exige a reformulação das práticas escolares para que todos tenham, de fato, condições de participação plena.

Durante a realização das oficinas pedagógicas, rodas de conversa e ensaios teatrais, as pibidianas foram criados espaços de escuta ativa e de protagonismo dos estudantes. A culminância do projeto, com a apresentação do “Teatro Surdo” e a Mostra Cultural, aberta à comunidade, foi um momento muito significativo para todos. Famílias, moradores e educadores puderam participar de atividades que valorizaram a cultura surda e haitiana, rompendo com a lógica de silenciamento a que esses grupos muitas vezes são submetidos. O orgulho com que os estudantes apresentaram suas histórias, línguas e expressões artísticas reforça a tese de Freire (1996) de que os educandos, quando respeitados em sua condição de sujeitos históricos, tornam-se agentes ativos na construção do saber e da cidadania.

Outro ponto central a ser destacado foi a mobilização institucional diante da ausência temporária de intérprete de Libras para a pibidiana surda. Esse episódio provocou uma reação imediata entre pibidianas, professores e coordenação do

IFRO, que passaram a reivindicar, de forma organizada, a garantia do direito à comunicação. A atuação da coordenação da escola e da supervisão do PIBID para resolver a situação revela como a inclusão não é um ato isolado, mas um processo coletivo. A comoção gerada e as medidas adotadas para assegurar a permanência dos intérpretes demonstram que o direito à educação inclusiva não pode ser individualizado; ele é dever da escola como instituição pública e, portanto, responsabilidade de todos (Haddad, 2007).

A diversidade linguística, sobretudo em relação aos alunos haitianos, foi outro fator que exigiu reflexões e adaptações. Muitos desses estudantes não dominam o português, o que poderia ser uma barreira intransponível se a proposta pedagógica não fosse pautada pela sensibilidade intercultural. Ao promoverem atividades que não dependiam apenas da linguagem oral, as pibidianas conseguiram favorecer o engajamento e o pertencimento dos alunos haitianos, valorizando suas culturas e modos de expressão. A abordagem intercultural aqui se mostrou essencial, uma vez que, como afirma Silva (2009), conviver com o outro não é o mesmo que tolerar: é necessário construir práticas que dialoguem, de fato, com as diferenças.

As oficinas e os momentos de planejamento coletivo também contribuíram para que os estudantes se sentissem parte de algo maior. Houve relatos de alunos que, antes pouco participativos, passaram a frequentar com mais assiduidade as aulas e a expressar orgulho de pertencer àquela turma. Um dos alunos surdos, inicialmente em risco de evasão, tornou-se figura ativa nas apresentações culturais, revelando um notável aumento em sua autoestima e no sentimento de pertencimento. Esse tipo de transformação, embora não mensurável em números, evidencia o que Freire (1996) compreende como a verdadeira educação libertadora: aquela que reconhece, acolhe e transforma.

As ações promovidas, demonstram que a escola pública precisa e pode ser fortalecida como espaço de cidadania, sobretudo quando se trata de modalidades historicamente negligenciadas como a EJA. Nesse cenário, o PIBID cumpre um papel estratégico ao formar professores em diálogo direto com os desafios reais da escola, promovendo uma formação crítica, ética e comprometida com a transformação social.

Podemos afirmar que os resultados desta experiência mostram que, embora o caminho da inclusão na EJA seja permeado por obstáculos, é possível construir práticas pedagógicas significativas, desde que haja sensibilidade, escuta e compromisso coletivo. Mais do que inserir conteúdo ou aplicar metodologias, é

preciso construir uma escola viva que reconheça a dignidade de todos os seus sujeitos e lute para garantir que ninguém fique para trás.

Outro ponto que merece destaque é a relação construída entre as pibidianas não surdas e a colega surda. O ambiente do PIBID proporcionou um espaço único de convivência e aprendizado mútuo, no qual as diferenças não foram barreiras, mas sim pontes para o fortalecimento da empatia e da cooperação. Desde o início do projeto, ficou evidente que a presença da pibidiana surda era fundamental não apenas pela sua atuação direta com os estudantes surdos, mas, principalmente, por sua capacidade de mobilizar reflexões e atitudes inclusivas no grupo como um todo.

Antes da experiência no PIBID, as outras pibidianas, a professora/coordenadora de área e supervisora do PIBID, nunca haviam tido contato direto com pessoas surdas e com pessoas haitianas e muito menos compreendiam as reais barreiras enfrentadas por elas nos espaços educativos. A convivência cotidiana com esses sujeitos, especialmente durante os momentos de planejamento e execução das atividades, foi essencial para que construíssem uma nova compreensão sobre o que significa promover inclusão. Desta forma, acreditamos que a prática educativa só se efetiva quando é construída com o outro, em um movimento dialógico e transformador (Freire, 1996).

Essa convivência também gerou impactos subjetivos profundos. As pibidianas começaram a se perceber não apenas como “colegas de trabalho”, mas como parte de uma coletividade maior que aprende e luta junto. Essa relação entre elas se tornou, em si, um exemplo concreto de inclusão vivida, e não apenas teorizada. Ao compartilharem dificuldades, superações e afetos, construíram entre si um espaço de pertencimento recíproco, no qual as diferenças deixaram de ser vistas como limites para se tornarem elementos que enriqueceram o processo formativo.

Esse processo de aprendizagem colaborativa também foi importante para desconstruir preconceitos internalizados e para formar docentes mais comprometidos com a equidade. Como aponta Mantoan (2011), é preciso educar para a diferença e isso implica em vivenciar situações em que o outro não seja invisibilizado ou tolerado, mas plenamente integrado às ações e às decisões coletivas. Nesse sentido, o PIBID proporcionou uma experiência formativa potente, em que os estudantes aprenderam não apenas a ensinar, mas, sobretudo, a conviver, escutar e respeitar o outro como sujeito de direitos.

Além disso, a presença da pibidiana surda no projeto representou também um importante símbolo de representatividade para os estudantes surdos da turma. Ver uma pessoa surda atuando como educadora, utilizando a Libras de forma

plena e sendo respeitada pelas colegas e pela escola, foi para esses estudantes um exemplo concreto de que é possível ocupar espaços de protagonismo também na docência. Como afirmam Strobel e Fernandes (2006), o reconhecimento da identidade surda na escola passa, necessariamente, pela presença ativa de surdos nesses espaços, seja como educandos ou educadores.

A atuação conjunta das pibidianas, mediada por essa diversidade interna ao próprio grupo, revela que a formação inicial docente não pode estar alheia às questões da inclusão, da interculturalidade e das relações étnico-raciais. Ao contrário, deve ser atravessada por essas experiências para que futuros professores estejam realmente preparados para atuar em escolas públicas que são, cada vez mais, espaços plurais. O PIBID, nesse sentido, demonstrou seu valor como uma política pública de formação que vai além da técnica, contribuindo para a construção de uma postura ética, reflexiva e socialmente comprometida com a justiça educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Darcy Ribeiro, evidenciou a potência de práticas pedagógicas construídas a partir do reconhecimento das singularidades dos sujeitos educandos. Ao longo do processo, foi possível compreender que os estudantes da EJA, historicamente excluídos do espaço escolar, não podem ser vistos apenas como receptores do saber, mas como protagonistas, detentores de experiências, culturas e saberes que precisam ser valorizados e integrados ao processo educativo.

O projeto “Interculturalidade e Inclusão na EJA” foi um exemplo concreto de como o trabalho coletivo e dialógico, com base em uma proposta pedagógica crítica e sensível à diversidade, pode contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, humana e significativa. A mobilização para garantir a permanência de intérpretes de Libras, a construção de espaços de escuta e partilha com os alunos haitianos e surdos, bem como a abertura da escola à comunidade durante a culminância do projeto, demonstram que, quando há compromisso institucional e envolvimento de todos os atores escolares, é possível construir práticas verdadeiramente inclusivas.

Outro ponto de grande relevância observado durante a atuação no PIBID foi a importância do vínculo afetivo e do reconhecimento mútuo entre os sujeitos

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O sentimento de pertencimento demonstrado pelos educandos após o início do projeto, a assiduidade nas aulas e o orgulho em compartilhar suas culturas e histórias revelam que uma educação sensível às diferenças pode transformar realidades. A escola, quando se abre à escuta e ao diálogo, torna-se um espaço não apenas de aprendizagem acadêmica, mas também de emancipação social e fortalecimento da identidade dos sujeitos.

Além disso, a vivência proporcionada pelo PIBID reforça a importância dessa política pública como espaço formativo para futuros docentes. Mesmo estando no 3º período do curso de Pedagogia, tivemos a oportunidade de vivenciar a complexidade da sala de aula da EJA, mais do que isso, fomos desafiadas a construir práticas pedagógicas fundamentadas na escuta ativa, no planejamento colaborativo e no respeito à diversidade. Essa experiência é fundamental para que a formação docente não seja apenas técnica, mas também ética, social e política. Ressalta-se, ainda, a importância da formação continuada dos professores da EJA, pois as especificidades desse público demandam preparo, sensibilidade e atualização constante das práticas pedagógicas.

Diante disso, é urgente que a EJA seja tratada como prioridade nas políticas públicas educacionais. A invisibilidade que essa modalidade ainda sofre, o sucateamento das escolas e a falta de recursos adequados não podem ser naturalizados. É preciso reconhecer que a EJA cumpre um papel estratégico na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente em regiões como a Amazônia, marcadas por desigualdades históricas, fluxos migratórios e exclusões múltiplas. A luta pela valorização da EJA é, portanto, também a luta pela dignidade e pelo direito à educação ao longo da vida.

Por fim, esta experiência nos permite afirmar que a inclusão não pode ser entendida como um favor ou como um ajuste pontual, mas sim como um direito inegociável e uma responsabilidade coletiva. Trabalhar com a EJA, nesse contexto, é mais do que ensinar conteúdos: é contribuir para o fortalecimento de sujeitos, é construir espaços de escuta, de respeito e de transformação. Para finalizar Paulo Freire (1979, p. 84), “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Que possamos continuar acreditando e apostando na potência dessa transformação, mesmo em contextos tão adversos como nossa sociedade tem vivido.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade transformadora de vivenciar a prática docente através do PIBID;

À equipe gestora da escola, que abriu as portas para o PIBID e não mede esforços para garantir que o projeto acontece de maneira significativa;

À professora Maria Mônica Zimmer Simionato Biavatti, por acreditar no nosso potencial, nos acolher durante suas aulas e nos apoiar com carinho e dedicação, fazendo com que a gente se sinta parte da escola e da turma em especial;

À professora Luíza Oliveira Bento de Melo, que esteve conosco em todas as atividades, sempre oferecendo suporte e palavras de incentivo;

À professora voluntária Maria Helena Brito Feitosa por toda colaboração e apoio dado em relação às práticas bilíngues;

À intérprete de Libras, Eudocia de Freitas Batista salvatierre por ser nosso elo de comunicação e interação social com nossa colega pibidiana surda;

Aos alunos, que confiaram em nós, participaram ativamente e tornaram essa experiência ainda mais significativa;

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L.

Diálogos sobre educação de jovens e adultos. 2. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2003. P. 19-50.

_____. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>.

Acesso em: 02 de julho de 2025.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

HADDAD, S. Políticas educacionais: orçamento, avaliação e qualidade. Brasília: UNESCO, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2011.

SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STROBEL, Karin; FERNANDES, Eulália. Educação de surdos: novos rumos na educação bilíngue. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SERTÃO, ANTICOLONIALISMO E INTERSECCIONALIDADE: ENSINO DE HISTÓRIA E PASSADOS VIVOS NO FÓRUM DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS NÃO HEGEMÔNICOS

Humberto Hinnis Martins Souza Mota¹
Emanuella Aparecida Frota Machado Goes²
Caio Lucas Moraes Pinheiro³

RESUMO

O presente trabalho analisa a experiência do Fórum Cearense de Professores(a) de História da Educação Básica nos Sertões de Crateús, realizado no primeiro semestre de 2025, como espaço formativo voltado à valorização do ensino de história em espaços não-hegemônicos. Essa ação contou com a participação de professores da rede pública estadual e municipal, estudantes do curso de História e bolsistas do PIBID, promovendo um canal de diálogo entre a universidade e a escola pública. O Fórum foi estruturado a partir de reuniões, oficinas e produção de sequências didáticas com vistas à uma renovação epistemológica do Ensino de História e da função social docente, abordando temas sensíveis como anticolonialismo, interseccionalidade e direitos humanos. A proposta foi construir práticas pedagógicas comprometidas com uma educação crítica, situada e conectada às realidades nos Sertões de Crateús, mostrando o papel fundamental da formação docente na construção de um espaço de ensino cada vez mais inclusivo e comprometido com a transformação social. Os Pibidianos tiveram participação ativa na organização do evento e na elaboração de materiais didáticos que dialogam com a realidade local e fortalecem a prática pedagógica dos docentes da educação básica. O Fórum se consolidou, portanto, com

1 Graduando do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará - FAEC/UECE, bolsista do PIBID História humberto.hinnis@aluno.uece.br;

2 Graduanda do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará - FAEC/UECE, bolsista do PIBID História humberto.hinnis@aluno.uece.br;

3 Professor orientador: Doutor em História, Faculdade de Educação e de Ciências Integradas de Crateús – FAEC/UECE, caio.lucas@uece.br;

uma culminância de apresentação das intervenções realizadas pelos participantes no evento nas escolas em que atuam, tornando a formação uma experiência potente nos Sertões de Crateús ao lançar luz para a importância desse tipo de iniciativa comprometida com a educação crítica, democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Sertões de Crateús, Anticolonialismo, Interseccionalidade, Fórum de Professores de História

INTRODUÇÃO

A despeito da extensão e da qualidade da produção científica brasileira sobre a formação de professores existente na terceira década do século XXI, marcada especialmente pela diversidade temática, solidez metodológica e epistêmica, o ritmo acelerado de publicações reflete, em contrapartida, a necessidade de novos esforços teóricos para a compreensão de diferentes realidades.

Esse cenário se torna evidente especialmente ao focar o debate sobre a singularidade da docência em territórios periféricos e ao lançar luz para os sujeitos que escolheram atravessar a empreitada da formação docente, da graduação à continuada. Em se tratando especificamente do professor(a) de história, quando a profissão exercida ocorre em espaços não-hegemônicos, distante dos centros urbanos e das capitais dos estados, bem como do eixo sul-sudeste, o ensino e a aprendizagem histórica incorporam elementos e desafios que exigem outras formas de ser, estar e experimentar o tempo.

Diante disso, este artigo, ao trazer à tona os dilemas do ensino de história no sertão, tematiza as experiências dos professores de história por meio do Fórum Cearense de Professores(as) de História da Educação Básica. Esta ação formativa ocorreu ao longo do primeiro semestre de 2025, com participação de mais de cem educadores que atuam no ensino fundamental e médio nos Sertões de Crateús.

No caso da região dos Sertões de Crateús sua caracterização enquanto **espaço não hegemônico** se dá em primeiro lugar pela territorialidade. Tanto na dimensão de objeto de estudo, quanto na de espaço de produção historiográfica, rompe com a tradição eurocêntrica da pesquisa científica a partir de uma perspectiva/experiência do Sul Global ao mesmo tempo em que enfrenta a lógica Nordeste x Sudeste e Capital x Interior tão fortemente presente na produção acadêmica brasileira. Por outro lado, dado o perfil dos estudantes que produziram os trabalhos analisados, bem como suas escolhas temáticas, é possível identificar o protagonismo de grupos subalternizados como indígenas, ciganos, sertanejos, mulheres e pessoas com deficiência.

Através de rodas de conversa sobre três eixos temáticos (Anticolonialismo e ensino de história; Interseccionalidade e ensino de história; e Direitos Humanos e educação antirracista), oficina de produção de sequência didática e acompanhamento das intervenções realizadas nas escolas, o Fórum possibilitou congregiar docentes de história de prefeituras e estadual, partilhando saberes e pautando questões candentes do ensino de história hoje.

Além disso, constituiu-se enquanto um espaço de interlocução entre os discentes do curso de História da Universidade Estadual do Ceará, campus FAEC, que atuaram na comissão organizadora do evento, sobretudo os bolsistas do Programa da Iniciação à Docência (PIBID), do projeto de extensão e do Laboratório de História do Tempo Presente dos Sertões de Crateús (LAHTEPS).

Ao estreitar os canais de diálogo entre o ensino superior, professores de história da educação básica e os bolsistas do PIBID, o Fórum Cearense de Professores(as) de História da Educação Básica reuniu, portanto, profissionais dedicados à examinar como se ensina e se aprende história no sertão em um tempo marcado pelos debates sobre violência de gênero, de raça e epistêmica.

Assim, a ação desenvolvida enquanto formação de professores de história foi atravessada por subjetividades conformadas pela experiência da espacialidade sertaneja, localizada nos Sertões de Crateús, mas que, ainda às margens da geopolítica do conhecimento, no interior do Estado, revelou uma ferramenta produtora de saberes e de práticas exitosas, bem como um potente instrumento e combustível para pensar a escola como um laboratório de pesquisa.

Nas páginas a seguir, procuramos analisar como foi estruturado o Fórum, as sequências didáticas elaboradas e apresentadas na culminância pelos professores(as) de história e as referências analíticas que pautam aquilo que o Subprojeto História do PIBID define como passado vivo no ensino de história.

METODOLOGIA

Neste artigo, propomos um exercício reflexivo sobre a experiência formativa do Fórum de Professores(as) de História da Educação Básica, examinando a intervenção que articulou teoria e prática dos bolsistas do PIBID. Para isto, o relato de experiência traz à tona a montagem da organização do Fórum, desde a produção das sequências didáticas elaboradas pelos discentes do curso de história da FAEC, até a realização de entrevistas com alguns dos docentes inscritos no evento para avaliar o impacto do fórum como espaço formativo.

Considerando a necessidade de construir uma proposta pedagógica voltada para o ensino de história que envolvesse transversalmente estudantes do curso de licenciatura em história da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (FAEC) e professores de história da rede básica de ensino dos Sertões de Crateús, pensou-se uma proposta metodológica e pedagógica que resultasse em ações concretas na prática docente desses profissionais, abrangendo os mais

variados temas através de sequências didáticas preparadas pelos estudantes, rodas de conversa e posteriormente a culminância dessas atividades.

Estabeleceu-se um contato preliminar com a Coordenadoria Regional do Desenvolvimento da Educação (CREDE 13/SEDUC-CE) e Secretaria de Educação de Crateús para realizar o convite aos professores da rede básica de ensino. A proposta do fórum era se enquadrar como um espaço formativo e de uso prático no chão de sala de aula para professores e professoras. Ao passo que na universidade os estudantes de Graduação produziram sequências didáticas dos mais variados temas, mas que fossem aplicáveis às diversas realidades encontradas no ensino público, assim incorporando as discussões recentes da academia, junto à realidade concreta dos professores em sala de aula, buscando a integração de ambos, gerando os frutos mais abrangentes possíveis.

A produção das sequências didáticas por alunos do NID História FAEC se apresenta como uma perspectiva de mudança no fazer pedagógico tradicional, abordando os mais variados temas como movimento indígena, luta pela posse da terra, violência de gênero e raça, a relação entre seca e Nordeste, o papel da Igreja na ditadura militar, escravidão etc.

Um dos critérios que os produtores das sequências deveriam desenvolver era a necessidade de contextualização com a realidade dos alunos da rede básica, apresentando eventos históricos, discussões e dados que abordassem a realidade dos Sertões de Crateús. Assim, as produções funcionaram como material didático para os docentes participantes do fórum, trabalhando com fontes históricas acessíveis e em um formato preparado para o trabalho em sala de aula, mas com a possibilidade de adaptações a critério do professor. Todos os materiais produzidos foram disponibilizados através de armazenamento em nuvem.

Em conjunto com as sequências didáticas, realizaram-se rodas de conversa com mediadores composto tanto por professores universitários, quanto com professores da rede básica, com o intuito de encurtar o distanciamento que há entre esses dois níveis de ensino, além de conceder protagonismo e considerar que os professores da educação básica também são pesquisadores e produtores de conhecimento.

Nesta atividade foram debatidos tanto questões de cunho mais teórico em relação ao ensino de História, quanto experiências práticas associadas aos eixos de reflexão, tendo em vista especialmente as participações de professores de municípios e realidades distintas. Como um dos produtos desse espaço reflexivo, produziu-se uma série de entrevistas com participantes do fórum. Marcos Ithaló, professor do município de Nova Russas, sobre a importância do espaço, apontou:

O fórum é importante tanto para os professores que já estão há anos no magistério, para conhecer as novas didáticas, mas também principalmente para aqueles que ainda estão chegando em sala de aula. Ver a experiência dos professores mais experientes é fundamental, para a gente se adaptar a sala de aula, entender o que é factível na academia e o que a gente consegue colocar em prática na sala de aula, distinguir essa teoria da forma prática. Sem dúvida nenhuma é um fator fundamental do fórum, mostrando a importância de sempre estar se atualizando [...] mas também como é possível a gente trazer aqueles conteúdos que estão fora do currículo também para a sala de aula. Aquilo que a gente estuda na academia, como a história local, como essa história que fica meio marginalizada, que é possível a gente levar para a sala de aula (ITHALO, Crateús, 12 jun. 2025).

Enfatizando a perspectiva de que o fórum, para além de compartilhar experiências entre professores e futuros professores de história, se tornava um espaço de integração dos conteúdos da prática docente, estimulando a construção coletiva do conhecimento.

Na segunda parte do evento, realizado mais de um mês depois, foi solicitado aos professores, através dos meios de contato disponibilizados, que se disponibilizassem para uma culminância com as experiências que tiveram das dinâmicas dos usos das sequências didáticas em sala de aula nas instituições em que atuam.

Logo, a culminância se mostrou um espaço dedicado à apresentação dos docentes de história, em que estes professores puderam compartilhar suas realidades e da escola que atuam, e de como as sequências didáticas tiveram utilidade para a formação de um plano de aula dinâmico e integrador. Claro que, contando com as especificidades de cada realidade escolar, cada professor as adaptou de acordo com suas necessidades.

REFERENCIAL TEÓRICO

O PIBID, ao incentivar os estudantes da licenciatura a permanecer no curso e a aprofundar seus conhecimentos e vivências com o mundo escolar, enfrenta, via política pública, um dos problemas mais profundos na formação de professores: a distância entre a teoria e a prática. Como é possível ensinar, no curso de licenciatura, a ensinar História? Se ainda sabemos muito pouco como se aprende História (na escola e fora dela), como definir com segurança quais atribuições,

deveres e responsabilidades de um professor universitário que atua na licenciatura em História?

De acordo com o pensamento de Lee Shulman (1986), infere-se a diversidade de conhecimentos que acompanham a constituição docente: sobre a ciência de referência, sobre as ciências de educação de maneira geral (políticas públicas, gestão, didática geral), sobre psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças e jovens, sobre outros saberes relevantes para a comunidade escolar, enfim, sobre os saberes didáticos específicos da área do conhecimento que leciona. Entretanto, formar-se professor não é o mesmo que acumular tais conhecimentos. Em se tratando do ensinar a ensinar a História em regiões peculiares como os Sertões de Crateús, o professor universitário-coordenador PIBID utiliza o mesmo repertório ferramental e atribuições para a aprendizagem dos estudantes? À vista disso, um dos desafios do PIBID na área de História consiste em repensar os desafios para o ensino e a aprendizagem histórica nos Sertões de Crateús, buscando refletir acerca das metodologias, instrumentos didáticos e experiências específicas dos discentes da região, além de compreender como as tradicionais e as novas discussões teórico-epistemológicas redimensionam a formação dos professores de História e seu impacto para os professores supervisores.

Este resumido panorama demonstra a complexidade envolvida no trabalho daqueles que devem ensinar a como ser professor de História, notadamente aos que atuam com a prática de ensino e com o estágio supervisionado. Mesmo docentes com qualificação acadêmica e muitos anos de experiência como professores da escola básica se deparam com o desafio de responder à complexa articulação entre teoria e prática. Junte-se a isso a quantidade de pesquisas sobre a formação de professores de História contrastada com a escassez de estudos sobre o papel do formador no ensino superior (COSTA, 2010).

O problema que atravessa este artigo e impulsionou a construção do Fórum consiste em como se aprende a ensinar história a partir da concepção de professores intelectuais transformadores da realidade dos alunos de escola pública. Este processo de formação docente envolve os saberes oriundos das vivências dos discentes relacionados aos debates socializados ao longo do curso, ou seja, a necessária articulação entre os distintos conhecimentos que os professores mobilizam quando ensinam.

Nos debates sobre formação de professores, há os que defendem a prevalência do conteúdo, enquanto outros acreditam que é preciso, em primeiro lugar, dominar técnicas e métodos de ensino. Segundo Tardif e Raymond (2000) e também Monteiro (2001), a formação de um professor começa com seus primeiros

contatos com o mundo escolar, ainda quando aluno, e se constitui conforme cada indivíduo constrói conhecimentos e significados articulando saberes adquiridos na formação inicial superior (ou no magistério de Ensino Médio, conforme o caso), saberes da experiência profissional e saberes da vida como um todo.

Nesta proposta rejeitamos a escolha por um ou outro lado, apostando que a formação de professores de história compreende inúmeras variáveis que não podem ser reduzidas a uma lista de habilidades, uma vez que, segundo Rüsen (2007), a complexidade dos processos de ensinar e aprender história se relaciona com a amplitude de experiências vividas no contato e na construção de culturas históricas. Por essa razão, acreditamos que o Ensino de História nos Sertões de Crateús incorpora especificidades baseadas nas experiências tanto dos futuros professores de história como também dos professores supervisores e alunos da rede pública.

O tema História dos Sertões de Crateús se apresenta como um ponto de partida para o espaço no qual coexistem diferentes maneiras de existir, viver, sentir e estar na realidade. Nele, diferentes sujeitos e grupos sociais convivem a partir de seus referenciais de tempo e de identidade construídos ao longo do tempo. Envolvendo espaços tanto de zona urbana como em área rural, a categoria sertão presta-se fundamentalmente ao exame da diferença. Entendido como lugar (habitado ou não), em sentido espacial ou histórico, o sertão foi constantemente algo dito para o outro. Em diferentes contextos históricos e historiográficos, o sertão foi dito e visto como o outro. Na língua do Estado ou dos conquistadores diversos, o não conhecido, o não verificado, o não dominado era chamado de sertões.

Ora, os **sertões** não representam um espaço qualquer, mas marcam, efetivamente, as dimensões antropológicas de variadas experiências históricas em múltiplas temporalidades. O estudo da especificidade dos sertões tende para as alteridades, sejam elas quais forem, ultrapassando certa leitura estática e abstrata do próprio conceito de espaço pelos historiadores. Assim, a história dos sertões, ao contrário de se ocupar do fomento às identidades espaciais, caracteriza-se, em nosso esforço de historicização do conceito, por uma área de estudos de e sobre as diferenças, sendo esta outra forma de se abordar questões políticas e culturais, como as desenvolvidas pelas monografias supracitadas.

Portanto, os sertões se justificam por ser um campo próprio de enunciação que remonta a uma longa tradição. A despeito de estar diretamente associado à dimensão da espacialidade nas tradicionais historiografias, o sertão se trata, segundo Evandro dos Santos (2019), de uma noção muito específica com camadas históricas variadas e mais críticas às conotações colonialistas, assim como

pensou Albuquerque Júnior (2011) em relação a outras coordenadas cartográficas, o Nordeste, produto de uma construção sulista alinhada à elite daquela região: o outro, a oposição ao litoral, ao desconhecido.

A proposta do PIBID História nos sertões de Crateús, juntamente com o Fórum de Professores(as) de História, também parte da noção de que o ensino dessa disciplina deve ser crítico. Trata-se de pensar como o passado continua vivo no tempo presente, atravessando nossas experiências. Pereira e Seffner (2018) reforçam essa perspectiva ao discutir sobre um passado que se atualiza em questões como racismo, o apagamento indígena e outras marcas da colonialidade.

Esse tipo de questão demanda que o currículo de história entre em diálogo com essas realidades, cuja proposta foi realizada neste artigo a partir das sequências didáticas que refletissem as localidades e dinâmicas da região. Algumas voltadas à valorização da população negra e indígena na região. Em uma delas, o objetivo foi refletir acerca da importância dos negros na construção social e cultural de Crateús, suas resistências e identidades, questionando o apagamento que teve dentro da construção da identidade local.

Em outra, buscou-se promover o conhecimento da história indígena local, com o fito de estimular a alteridade e o reconhecimento da trajetória dos povos indígena na cidade. Em todo esse processo de debate e construção das sequências didáticas, as críticas ao currículo tradicional também se fizeram presentes. Gil *et al* (2022) apontam que a forma como muitas vezes a forma como ensinamos história está presa a um modelo eurocêntrico e fechado às diferenças. Romper com isso é uma urgência do presente, uma atitude política e necessária.

A proposta de um currículo desestruturante ainda apresentada por Gil *et al* (2022), que se abre para outras formas de ensinar e reconhecer outras histórias, é um gesto anticolonial, não se tratando de somente inserir conteúdos novos, mas questionar as estruturas narrativas e temporais que sustentam a História ensinada nas escolas, e que formam identidades e sujeitos com consciência histórica, por isso a necessidade de se buscar um currículo da disciplina de história que expresse as dinâmicas locais.

Nesse caso, estamos abordando uma cidade longe dos grandes centros metropolitanos, com suas particularidades no desenvolvimento histórico, sendo necessário repetir o questionamento de Ana Maria Veiga (2024) sobre a necessidade de se questionar se existem (e quais seriam) as teorias da História que podem ser usadas para uma reflexão mais profunda sobre o Nordeste e seus diferentes Sertões.

Partindo dessa lógica, pensar o ensino de história também por meio da interseccionalidade se faz necessário para uma formação emancipatória. Como destaca Collins (2021, p.281), a interseccionalidade é uma práxis crítica diante das formas complexas de desigualdade organizadas por uma matriz de poder, e que ganha força nas vozes da população negra, LGBTQIAPN+, juventudes periféricas, entre outros.

Diante disso, a elaboração de sequências didáticas no contexto do fórum, que tratavam dos trabalhadores e trabalhadoras rurais em Crateús, colonialidade, memória e arte como resistência, reforçam o compromisso com uma educação problematizadora e atenta às múltiplas camadas de opressão e de luta, que cada vez mais se tornam latentes na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A articulação entre o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), a rede estadual e as prefeituras com vistas à execução do Fórum Cearense de Professores(as) de História da Educação Básica promoveu encontros que, para além de abrir e estreitar canais de diálogo entre o Ensino Superior e a Educação Básica, possibilitou aos bolsistas pibidianos mergulharem na rotina da realidade escolar ao acompanhar os docentes nos Sertões de Crateús.

Imagem 01: Fórum de Professores(as) de História da Rede Básica no auditório da CREDE 13.



Do início da construção do evento aos encaminhamentos advindos do debate realizado no Fórum, os estudantes de graduação foram protagonistas das ações e da produção do conhecimento, evidenciando iniciativas que alinham o ensino, a pesquisa e a extensão. Foram desenvolvidas, por exemplo, sequências didáticas a partir de temas de assuntos que focalizaram o sertão, a colonialidade e a relação entre gênero, raça e classe. A imagem acima, por exemplo, retrata a discussão realizada no primeiro dia do Fórum, realizado em 22 de abril de 2025, com uma reflexão sobre interseccionalidade e ensino de história. Os bolsistas do PIBID disponibilizaram em um *drive* dez modelos de sequências didáticas que poderiam ser tomadas como modelo pelos professores inscritos no Fórum. Essas sequências deveriam ser pensadas, adaptadas ou reformuladas por estes docentes em suas práticas para, em seguida, refletir sobre o relato de experiência da aplicação no evento de culminância do Fórum, realizado no dia 12 de junho de 2025. Nesse segundo dia, os docentes tinham a duração de quinze minutos para apresentar a experiência de sua intervenção na escola, como podemos inferir da imagem abaixo.

Imagem 02: Professor Allan, do município de Ipueiras, apresentando a sequência didática.



Este exercício possibilitou congregiar múltiplas atividades que marcaram o ensino de história em vários municípios, firmando laços de cooperação e de fortalecimento de práticas pedagógicas exitosas. Na imagem acima o professor Allan explanou para a plateia sua experiência apresentando a sequência didática que

trabalhava sobre os campos de concentração no Ceará, surgidos em um contexto de miséria e fome na primeira parte do século XX. Ele relatou que foi uma experiência positiva para o docente e discentes, chegando nos resultados almejados na construção do momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise apresentada no decorrer deste artigo sobre a construção e desenvolvimento do Fórum enquanto um relato de experiência, teorizando sobre a prática docente, infere-se a relevância das ações formativas a partir da vitalidade dos encontros e da produção coletiva do conhecimento. Em tempos de constantes e intensas transformações, o ritmo acelerado da rotina da docência impõe o isolamento aos professores em suas práticas.

Ao fim e ao cabo, este relato de experiências aposta na interdependência do ser professor de história e nas redes de contato construídas que permitem conexões e fortalecimento das práticas pedagógicas. Tal foi o caso do diálogo entre discentes e docentes da academia, bolsistas pibidianos e os professores de história da educação básica nos Sertões de Crateús. O evento contou com o apoio do poder público local, das diversas prefeituras que compõem a região, estreitando laços entre a academia e o Estado, que se torna de suma importância em tempos de recorrentes ataques e deslegitimações recentes ao ensino de história e seus atores.

Além deste objetivo, o Fórum é resultado da perspectiva teórica do Ensino de História e da função social do conhecimento histórico desenvolvido na licenciatura em história da FAEC. A História enquanto disciplina no Brasil possui suas particularidades que decorrem da própria formação da sociedade brasileira, domínio português e desdobramentos eurocêntricos nos currículos escolares.

A História do Brasil foi escrita e pensada durante muito tempo sob a ótica européia, em que suas lentes privilegiavam o branco, cristão e ocidentalizado. Dentro desse contexto, o Fórum de Professores(as) de História da Educação Básica se enquadra no contexto político e historiográfico das últimas décadas de renovação epistemológica das ciências humanas, buscando romper com essa lógica colonizadora ao lançar luz para um espaço não-hegemônico como os Sertões de Crateús como elemento central da discussão e de como se pensar a história na sala de aula, tomando a região não somente como um espaço, mas um lugar de memória e de produção de conhecimento (NORA, 1993).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Etnografando e construindo modos de olhar: o ensino de teoria da história. In. GONÇALVES, Marcia de Almeida (org.). **Teorizar e aprender e ensinar História**. Rio de Janeiro: FGV, 2023.

_____. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2021. v. 1. ISBN 978-65-5717-022-9.

COSTA, Aryana Lima. **A formação de profissionais de história**: o caso da UFRN (2004-

2008). 2010. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline; RODRIGUES, Mara Cristina deMatos. Teoria, metodologia e história ensinada: miradas a partir do Pibid. Revista **História Hoje**, v. 6, n° 11, p. 325-348 - 2017.

GIL, Carmem Zeli De Vargas; PACIEVITCH, Caroline; SATURNINO, Edison Luiz; SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. **Questões desestruturantes no ensino de História**. Porto alegre: Editora, 2022. ISBN 978-65-5973-128-2.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. São Paulo: **Projeto História**, n. 10, dez. 1993.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación, La formación de profesores de Educación Secundaria**, Madrid, n.350, p.203-218, set./dez. 2009.

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. História, leitura e escrita no Ensino Médio. In: PEREIRA, Nilton et al. (Org.) **Ler e escrever**: compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008. p.165-180.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

SANTOS, Evandro. Ensaio sobre diversidade historiográfica: como escrever (e reconhecer) histórias dos sertões a partir de novas e velhas; epistemologias. **Saeculum**— Revista de História, v. 24, nº 41, p. 441-452, 2019.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. Washington DC, v. 15, n. 02, p. 4-14, fev. 1986.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho nomagistério. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VEIGA, Ana Maria. Quando Clio é preta, pobre, periférica: relocalizando a teoria da história. In: COSTA, Bruno Balbino Aires da; SANTOS, Evandro; VASCONCELOS, Eduardo Henrique Barbosa de (org.). **Ensaio de teoria da história & história da historiografia**. Teresina: Cancioneiro, 2023. p. 246 f. il

O TUPI QUE VOCÊ FALA: REFLEXÕES SOBRE AS CULTURAS NATIVAS BRASILEIRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Jonas Campos Francisco¹
Pedro Henrique Rodrigues Narcizo²
Maysa Carvalho de Pádua³
Melissa Salaro Bresci⁴

RESUMO

As atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), elaboradas a partir de uma sequência didática programada e estruturada para trabalhar com a alfabetização e letramento para as relações étnico-raciais, foram executadas em duas classes do 1º ano do Ensino Fundamental. As palavras em tupi presentes na obra lida em sala de aula instigaram uma pesquisa etimológica comparando dicionários e consultando pesquisas acadêmicas para a criação de um minidicionário e exercícios abrangendo a cultura nativa com ênfase especial na linguagem e na alimentação. Como encerramento da proposta, os pibidianos realizaram uma contação de história sobre a origem do milho, apresentação de sementes crioulas e a realização do plantio de milho de pipoca em um canteiro manejado no pátio da escola. Ao destacar a presença de palavras indígenas no vocabulário cotidiano, como nomes de frutas e animais, a ação buscou valorizar a importância das culturas originárias na construção da identidade brasileira e inserir no

1 Bolsista PIBID e graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFSULDEMINAS campusInconfidentes- MG, jonas.campos@alunos.ifsuldeminas.edu.br;

2 Bolsista PIBID e graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFSULDEMINAS campusInconfidentes- MG, pedro.narcizo@alunos.ifsuldeminas.edu.br;

3 Docente na Escola Municipal Ester Favilla, supervisora PIBID, graduada em Pedagogia, Universidade do Vale do Sapucaí - MG, maysacpadua@gmail.com;

4 Docente do IFSULDEMINAS CampusInconfidentes, Coordenadora PIBID, Doutora em Educação, UNINOVE- SP, melissa.bresci@ifsuldeminas.edu.br.

Pesquisa realizada no âmbito do PIBID fomentado pela CAPES

universo das crianças um rico aprendizado sobre o cultivo de alimentos, o cuidado da terra e a biodiversidade nativa.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais, Povos indígenas, Tupi, Educação ambiental, Sementes.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa e aplicação didática foi realizado com alunos de duas classes do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Ouro Fino/MG, junto às professoras regentes das turmas e a supervisora dos bolsistas, sob a coordenação da professora orientadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) que objetiva em seu sub-projeto a formação para as relações étnico-raciais, em que a escola e todos os atores envolvidos nas ações foram convidados a conhecer um pouco mais sobre a contribuição essencial dos povos indígenas para a nossa cultura, com ênfase especial na linguagem, na alimentação e na fauna e flora nativas.

Ao falarmos da diversidade étnica no Brasil, nos deparamos com uma temática muito abrangente e ampla que carece de muita atenção e avanço no campo das políticas públicas educacionais. Desta forma, ao abordarmos a questão indígena, tivemos a preocupação de não reproduzir uma narrativa retrógrada, preconceituosa e colonialista, como é o caso do termo comumente usado “índio” e, portanto, ajudar a desconstruir o conceito estereotipado que ainda está presente em nossa sociedade que não é correspondente à realidade atual desses povos tão diversos entre si (MAGALHÃES, 2019, p.11) ao se referir aos povos indígenas e suas etnias e, além disso, não apagar suas memórias englobando todos os povos nativos em uma só forma de expressão como se fossem todos iguais ou, pior, que sequer existissem nos dias atuais como algumas crianças pensavam antes da aplicação destas atividades.

Tendo em vista o colonialismo que pratica o rebaixamento existencial dos povos tidos como “colonizados” pelos povos autointitulados “colonizadores”, podemos perceber como toda língua tem uma dimensão histórica, política e de identidade e que “descolonizar” pode ser entendido como ir contra a glorificação da história colonial permitindo novas configurações de poder e de conhecimento (KILOMBA, 2019, p. 13). Ademais, este trabalho também se baseia em componentes utilizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aos quais cabem “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68).

A partir da leitura e exploração das palavras presentes no livro “O Tupi que você fala” (FRAGATA, 2018), trabalhamos o reconhecimento de palavras de origem indígena que fazem parte do nosso dia a dia. Com isso, ao trabalhar palavras

do cotidiano e do conhecimento prévio das crianças, conseguimos explorar a fauna e flora nativas somados aos conhecimentos de sua origem, etimologia dos nomes e relações ecológicas em atividades didáticas juntamente com a elaboração de um mini dicionário, proporcionando um rico debate cultural que deve ser realizado desde os primeiros anos de alfabetização, proporcionando aos alunos a compreensão do valor e da importância da cultura indígena em nosso contexto.

Tendo em vista realizar um exercício epistemológico intercultural e decolonial proveniente do pensamento freireano em diálogo com pensadores indígenas, evidenciando o saber e a história dos povos indígenas a partir deles mesmos, buscamos uma educação orientada e comprometida em conhecer o ser de sua cultura, através da história, da memória oral e da linguagem (CASTRO e OLIVEIRA, 2022). O premiado escritor indígena Ailton Krenak nos inspira a buscar uma formação viva:

Nós vamos ter que pensar em ajudar a formar seres humanos para habitar uma Terra viva, para a gente escapar do que o Bruno Latour chama de necropolítica. Se não formos capazes de nos inspirar para criar corpos vivos para uma Terra viva, nós não vamos experimentar o Bem Viver. O Bem Viver são corpos vivos em uma terraviva. A gente não pode incidir sobre a Terra como se a gente fosse uma máquina retroescavadeira. Nós não temos que formar técnicos. A gente tem que ajudar a formar seres humanos. (KRENAK, 2020, p. 19-20 apud CASTRO e OLIVEIRA, 2022)

Portanto, as palavras selecionadas nas atividades desenvolvidas foram trabalhadas com o intuito de aproximar as crianças da cultura originária, cada pesquisa etimológica foi feita a partir de uma comparação entre dicionários e consultas de artigos acadêmicos, o que resultou em discussões necessárias para os formandos, curiosidades que surgiram e o evidente desafio de “traduzir” palavras de outra estrutura morfológica, histórica e cultural. Em consequência disso, objetivamos abordar a temática de forma acessível para a assimilação das crianças em seu nível de ensino, enfatizando a necessidade de aprendermos cada vez mais a respeito das culturas nativas brasileiras e sua diversidade.

Ao final das atividades, propomos o plantio de milho de pipoca em jardineiras feitas de material reciclado, citando esse alimento como referência à uma semente sagrada indígena e que tem sua origem narrada de diversas formas por distintas etnias, vivenciando uma experiência de contação de histórias, seguida do plantio das mudas em um canteiro preparado no pátio da escola pelos bolsistas. Durante esta prática, dialogamos sobre o preparo do solo e sua microvida,

a importância das minhocas, a função das raízes e folhas, a salvaguarda das sementes crioulas, além dos malefícios dos agrotóxicos e a maneira como nos relacionamos com o meio ambiente, inserindo no universo das crianças um rico aprendizado sobre o cultivo de alimentos, o cuidado da terra e a biodiversidade.

METODOLOGIA

As atividades propostas foram realizadas com objetivo de favorecer a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da consciência linguística e o respeito às diferentes culturas indígenas e seus conhecimentos seguindo 11 etapas, que serão descritas a seguir.

- 1. Escrita de sequência didática com o grupo de bolsistas:** A partir da escrita dos tópicos presentes em uma sequência didática, elaboramos um bloco de conteúdos embasados nas leituras prévias realizadas por orientação da coordenadora do projeto, visando a alfabetização e letramento para as relações étnico-raciais, seguindo uma abordagem histórica e curricular no contexto dos povos indígenas. Nesta primeira etapa, definimos também o cronograma de atividades presenciais na escola junto à supervisora e estruturamos os planos de aula.
- 2. Pesquisa e seleção de habilidades da BNCC compatíveis com o ano da turma:** Seleccionamos as seguintes habilidades:
 - (EF01CI06): Compreender e respeitar as diferenças culturais, reconhecendo a importância de diferentes formas de organização social e cultural dos povos indígenas e afro-brasileiros;
 - EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização;
 - (EF02CI04) Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que vivem;
 - (EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

3. **Atividade prática 1 - Leitura do livro selecionado em sala:** Nesse momento, enquanto o livro era lido para a sala, as palavras foram apresentadas em uma folha impressa com sua respectiva imagem.
4. **Atividade prática 2 - Rodas de conversa:** Em seguida, conversamos com as crianças sobre temas que envolvem a cultura indígena brasileira, explicação de nomenclaturas erradas como o termo “índio”, abordagem de forma didática de como os povos originários formam a nossa identidade cultural e como a cosmovisão dos povos indígenas sobre a relação com o meio ambiente, as florestas e a proteção da biodiversidade brasileira é importante. Após as reflexões, as crianças foram convidadas a escolher as palavras que mais gostaram para usarmos nas próximas atividades.
5. **Pesquisa etimológica:** A partir desse momento de conversa com as crianças aprofundamos a pesquisa sobre a etimologia e significado das palavras indígenas presentes no livro, notamos a presença marcante de animais e frutas na preferência das crianças.
6. **Atividade prática 3 - Ligar os pontos, identificar figuras e colorir:** Com as palavras selecionadas, produzimos uma atividade impressa em que as crianças puderam ligar a imagem de um desenho de animais nativos e sua respectiva palavra separada por sílabas. Então, entregamos outras duas folhas com desenhos realistas dos animais e suas respectivas palavras para colorir, além de fotos de frutas nativas e suas respectivas palavras para identificação, sendo que todas as palavras foram separadas em sílabas. Sempre observando a utilização de imagens livres de direitos autorais e que fosse expressamente autorizado seu uso para fins educacionais.
7. **Discussão aprofundada e seleção das palavras com significados:** Realizamos uma pesquisa documental, por meio de publicações oficiais, produções acadêmicas e dois diferentes dicionários tupi-português, além de plataformas de pesquisa, com objetivo de criar um material fidedigno à etimologia correta a partir de estudos linguísticos e produções de conteúdo dos próprios povos indígenas em redes sociais. Esta atividade não tinha o objetivo de seguir um rigor técnico etimológico, porém, a partir dessa pesquisa, selecionamos palavras e seus significados mais consensuais entre os resultados, tais como: ARARA “ave de muitas cores” ou “ave grande”; CAPIVARA “comedora de capim”; JABUTICABA “gordura de jabuti” ou “comida de jabuti”;

PERERECA “ir aos saltos”; MARACUJÁ “alimento em forma de cuia”; JACARÉ “aquele que olha de banda”; PIPOCA “Pele estourada”; TATU “casco grosso ou duro”, entre outras.

- 8. Atividade prática 4 - Construção de um dicionário com palavras em tupi:** A Construção de um dicionário foi uma atividade realizada com o intuito de ser uma importante ferramenta para fixação da relação imagem-palavra-significado listadas na etapa anterior, utilizando espaços em branco para preenchimento no lugar das sílabas e um espaço retangular para um desenho à mão livre sobre o que a criança aprendeu nas conversas sobre o tupi e a cultura indígena, além de um espaço na capa para que a criança escreva seu nome. O material foi diagramado com programas de edição gráfica gratuitos, utilizando linguagem adequada para a idade, impresso em duas folhas de papel sulfite A4, em formato livreto para aplicação em sala de aula.
- 9. Atividade prática 5 - Plantio de sementes de milho de pipoca em uma jardineira:** Utilizamos húmus de minhoca, substrato, terra vegetal e materiais reciclados como garrafas de plástico, onde cada bolsista confeccionou a sua própria jardineira em casa e semeou o milho. As crianças receberam sementes de milho de pipoca para realizar o plantio em suas jardineiras feitas junto com os bolsistas e as professoras, confeccionadas na quadra da escola, onde vivenciaram um rico momento de conversa e bate papo durante a prática de plantio.
- 10. Atividade prática 6 - Contação de história sobre a origem do milho:** A partir da narrativa de um jovem indígena Guarani da aldeia Yakã Porã, em Ubatuba/SP encontrada nas redes sociais da Associação Redes de Sementes do Xingu, realizamos um momento lúdico em que reproduzimos a história, contada com palitoches dos elementos presentes na narrativa, utilização de efeitos sonoros, interpretações cênicas e cenografia, durante a apresentação, mostramos para as crianças sementes de milho crioulas e orgânicas oriundas da Biblioteca de Sementes situada na Casa de Sementes “Mãe Terra” (CSMT) mantida pelo Núcleo de Estudos em Agroecologia e Entomologia Raiz do Campo e agricultores da Central de Associações “Orgânicos Sul de Minas”. Na finalização desse momento, realizamos uma roda de conversa sobre o milho, a mandioca, seus derivados e outros alimentos provenientes da cultura indígena.

11. Atividade prática 7 - Plantio da pipoca no pátio da escola:

Por fim, manejamos um espaço de terra inutilizado presente no pátio da escola, com a autorização da direção, para realizar o transplante das mudas de pipoca que os bolsistas e as crianças haviam plantado nas jardineiras para o canteiro pré-manejado. Durante o plantio, foram abordados assuntos relacionados à vida das plantas, sua estrutura, alimentação, relação com o solo e formas de cultivo agroecológico. Ao final, foi entregue uma lembrancinha para as crianças com sementes de milho de pipoca em um pacotinho e a frase em anexo “Antes do Brasil da Coroa, existe o Brasil do Cocar” da deputada estadual indígena Célia Xakriabá.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As palavras geradas pela discussão a partir do livro lido propõem importante debate a respeito da cultura nativa viva em nosso cotidiano e, por meio das atividades elaboradas, foi possível dialogar com os alunos sobre o universo das palavras indígenas, reforçando a diversidade e a importância de conhecermos e compartilharmos esses saberes.

Imagens 1, 2 e 3. Atividades práticas de ligar os pontos, colorir e identificar.



Fonte: Autores (2025)

Na tabela abaixo listamos algumas definições de palavras utilizadas nas atividades práticas comparando o Dicionário Tupi (antigo) - Português (CARVALHO, 1987) e o Dicionário de tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil (NAVARRO, 2013):

Tabela 1: animais e plantas nativas com nomes de origem tupi em ordem alfabética utilizadas na atividade prática 3.

Palavra	Dicionário (1987)	Dicionário (2013)
ABACAXI	(NANÃ. Botânica: ananás, fruto bromeliácea, gênero Ananas.)	naná (s.) - 1) ANANÁS, de uma ANANASEIRO, ANANÁ, planta da família das bromeliáceas (<i>Ananas comosus</i> L.), cultivada ou selvagem. Também é conhecida como ANANÁ, ANANAS, NANÁS, NANASEIRO, abacaxi-branco, abeiras.
ARARA	(Ornitologia: ave da família dos psitacídeos, gênero Anodorhynchus)	ará (s.) - ARÁ, nome comum a grandes aves psitacídeas, papagaios de bicos altamente cortantes, corpos vermelhos, com manchas de diversas cores nas asas e em outros lugares
CAJU	(AKA-U. Botânica: 1 variedade de mognoCaju, fruto do cajueiro, da família das anacardiáceas, gênero Anacardium. Substantivo : 1 ano (medido pela época do caju). 2 Cauim ou vinho feito com o caju)	akaïu (s.) - 1) CAJUEIRO, nome dado . 2 principalmente a uma árvore da família das anacardiáceas, gênero Anacardium (<i>Anacardium occidentale</i> L.), de flores pequenas, avermelhadas e perfumadas, que exalam um odor muito forte; 2) CAJU, ACAJU, o fruto dessa árvore e das demais espécies de cajueiros
CAPIVARA	(KAPI- GOARA . Zoologia {comedor de capim): capivara, grande roedor da família dos caviídeos , gênero Hydrochoerus)	kapibara (ou kapi'iabara ou kapi'iûara) (etim. - comedor de capim) (s.) - CAPIVARA, carpincho, o maior roedor do mundo, que pode atingir mais de 50 quilos. Pertence à família dos hidroquerídeos (<i>Hydrochoerus hydrochoeris</i> L.), da América do Sul oriental. Vive à beira dos rios, nas lagoas, sendo grande nadadora, habitando também perto de matas ou cerrados. Sai geralmente à noite, vivendo sempre em bandos.
GUARANÁ	(Palavra não encontrada)	(Palavra não encontrada)
JABUTICABA	IABOTI-KABA Botânica: jaboticaba, fruto do jaboticabeiro, árvore da família das mirtáceas, gênero Myrciaria.	iabutikaba (etim. gordura de jabuti* < iaboti + kaba) (s.) - 1) JABUTICABEIRA, árvore da família das mirtáceas, cuja principal espécie é a <i>Myrciaria cauliflora</i> , em cujo tronco aparecem os frutos parecidos a uvas, mas de casca mais dura; 2) o fruto da jabuticabeira, JABUTICABA
JACARÉ	(jacaré ou ya'caré Existem duas versões: ya'caré'y – ya: o sujeito + caré: torto TerrasBrasileiras jaeça-caré = o que olha de	ïakaré (s.) - JACARÉ, nome comum a todos os répteis crocodilianos dados aligatorídeos banda.)
MARACUJÁ	(MARAK'-U-Ã. Botânica: maracujá, fruto maracujazeiro, trepadeira da família das passifloráceas, gênero Passiflora)	murukuã (s.) - MARACUJÁ, 1) nome do comum a várias plantas da família das passifloráceas, gênero Passiflora; 2) o fruto de tais plantas
PITANGA	(PITANGA. Adjetivo: avermelhado, pardo~ fosco, trigueiro. piranga.)	piranga (m) (s.) - vermelhidão; (adj.: pirang) - vermelho, PIRANGA: ... Amô aó-úanga mondepa sesé - Uma roupa vermelha colocando nele; Xe robá-pirã pirang - Eu tenho rosto muito eu enrubescer.
TAMANDUÁ	(TAMANDUÃ. Zoologia: tamandua, mamífero da família dos urmecofídeos.)	tamandûa (s.) - TAMANDUÁ, nome genérico de animais mamíferos desdentados da família dos mirmecofagídeos e, principalmente, do <i>Myrmecophaga tridactyla</i>

Palavra	Dicionário (1987)	Dicionário (2013)
TATU	(TATU . Zoologia: tatu , mamífero dos dasipodídeos, vários gêneros)	tatu (s.) - TATU, nome comum a da família mamíferos desdentados da família dos dasipodídeos, com muitos gêneros e espécies diferentes. Têm corpocoberto por uma couraça, formada por placasjustapostas. Vivem em galerias abertas no chão. Têm de 4 a 6 filhotes em cada ninhada, em que todos eles têmomesmo sexo. Têm hábitos noturnos.
TUCANO	(TUKANA . Ornitologia : tucano , ave da família dos ranfastídeos, gênero Ramphastus. Em tupinambá é tukã.)	tukana (s.) - TUCANO, nome diversas aves trepadoras da família dos ranfastídeos, de grande porte. Éavecom bico enorme, desproporcional ao corpo, de belas cores. Vive em pequenos bandos

Fonte: (CARVALHO, 1987) e (NAVARRO, 2013). Org: Autores (2025).

Imagens 4 e 5. Aplicação das atividades práticas apoiando a leitura e interpretação com o minidicionário e diálogos didáticos.



Fonte: Autores (2025)

Outras palavras que aparecem na leitura do livro selecionado foram: PACA, URUBU, SIRI, SUCURI, JABUTI, SAGUI, GURI, SAMAMBAIA, SABIÁ, PAÇOCA, PIRANHA, TAQUARA, PERERECA, TATURANA, PETECA, POROROCA, SACI, PIPOCA, AMENDOIM, CURUMIM, todas elas seguindo a mesma metodologia de pesquisa para aplicação no dicionário. Esse processo de elaboração das atividades se mostrou muito relevante, foi um momento que suscitou intensas e ricas discussões entre os atores envolvidos a respeito da etimologia e dos significados dessas palavras, além de compartilharmos fontes e metodologias de pesquisa que são imprescindíveis neste período de formação docente.

Com o aprofundamento das pesquisas, descobrimos também muitas curiosidades e informações relevantes pois, muitas dessas palavras, apresentam diversos desafios para se compreender seu verdadeiro significado, como é o caso do

abacaxi que é tema de reavaliação de sua etimologia, visto que seu significado mais consensual é “fruta que recende” ou “fruta que exala cheiro”, porém, embora não descartado, este revela-se controverso e pouco provável, pois a unidade lexicai “abacaxi” significou primeiro um povo indígena, um rio e uma missão jesuítica (MARONEZE, 2020). Já no caso da palavra Guaraná, que não foi encontrada em nenhum dos dois dicionários consultados, tem sua origem como uma fruta sagrada sua etimologia vem da palavra “Waranã”, segundo a lenda da qual se origina o povo Sateré-Mawé, por essa razão são conhecidos também como filhos do guaraná (MIQUILES e CASTRO, 2022). Outra palavra importante no desenvolvimento da atividade é a palavra pipoca do tupiPI-POK-A: Verbo transitivo “pira”= pele + “poká” = Substantivo: estalo, estouro. Verbo intransitivo : estourar, rebenotar, estalar, disparar, espremer (CARVALHO, 1987) algo como “pele estourada”, provavelmente se referindo ao estouro da pele do milho. Esta palavra foi utilizada na atividade prática do plantio, ela nos despertou a necessidade de buscar as origens mitológicas do milho, com narrativas presentes em diversas etnias indígenas como uma semente sagrada e de grande importância para os povos originários.

Encontramos no perfil das redes sociais da Associação Rede de Sementes do Xingu o registro de uma entrevista com a narrativa de um jovem Guarani da aldeia Yakã Porã, em Ubatuba/SP, em que ele conta a origem do milho, transcrita abaixo:

A história que falam é que quando a fome caiu no mundo, eles estavam pedindo pra Nhanderu dar algum tipo de sinal para que eles não morressem de fome, aí dizem que na reza começou a chover e aí veio as trovoadas e quando trovejou na raiz da taquara, aí começou a brotar o primeiro milho, e quando viram que a trovoadas caiu á e brotou depois de algum tempo, eles começaram a achar que aquele broto era algum tipo de sagrado que tinha lá (ASSOCIAÇÃO REDE DE SEMENTES DO XINGU, 2025).

As crianças foram levadas a perceber a riqueza da cultura indígena e sua presença viva em nossa sociedade, despertando o interesse pela diversidade cultural desde os primeiros anos escolares, isso posto, observarmos atentamente a ativa participação e o envolvimento das crianças durante as rodas de conversa, a contação de histórias e as atividades práticas.

Imagens 6, 7, 8 e 9. Aplicação da atividade prática 6 de contação de história com palitoches e pibidianos apresentando as sementes de milho crioulas e orgânicas da CSMT.



Fonte: Autores (2025)

Imagens 10, 11 e 12. Aplicação da atividade prática 7 de transplantar o milho para o canteiro preparado no pátio da escola.



Fonte: Autores (2025)

As produções individuais e coletivas foram avaliadas com base nos registros realizados ao longo da sequência didática escrita e aplicada, observando nos alunos os exercícios de desenvolvimento motor, capacidade de identificação de frutas e animais fazendo a relação com a palavra escrita e a participação, interação e cooperação no processo de plantio. Este acompanhamento permitiu avaliar a compreensão dos conteúdos, a apropriação dos conceitos trabalhados e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais.

Além disso, ao destacar a presença de palavras indígenas no vocabulário cotidiano, como nomes de frutas, animais e localidades, esta proposta valorizou

a importância das culturas originárias na construção da identidade brasileira no repertório das crianças e dos licenciandos. Perceber essas influências é importante para que possamos aprender a respeitar a diversidade cultural e repensar ideias antigas e errôneas, ajudando a formar pessoas mais conscientes, críticas e abertas para entender a história e os conhecimentos dos povos indígenas.

Essa abordagem possibilitou a superação de uma perspectiva meramente informativa, ao estimular nos alunos a construção de atitudes reflexivas e críticas voltadas à diversidade cultural brasileira. Em síntese, a sequência didática cumpriu os objetivos educacionais previstos, suscitando a curiosidade e fortalecendo a valorização crítica do patrimônio material nativo, observando demandas e potencialidades de educandos nos primeiros anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explicar para as crianças os significados e contextos das palavras indígenas envolve muita pesquisa em estudos linguísticos e étnicos visto a diversidade presente no país, tanto das línguas do tronco Tupi-Guarani quanto do tronco Macro-Jê e suas ramificações em diferentes povos e etnias, o que amplia ainda mais o leque de possibilidades de narrativas a respeito da construção da cultura brasileira e que muitas vezes desconhecemos devido ao apagamento cultural desses povos promovido pelo processo violento e cruel de colonização e etnocídio na história do país.

Portanto, realizamos essa jornada cientes de que este trabalho não se propõe a esgotar a pesquisa linguística dos significados de origem Tupi e que temos muito ainda a avançar para atualizar referências e realizar pesquisas bibliográficas mais densas e específicas. Entretanto, nos lançamos em uma proposta de ações que contemplem os pilares da pesquisa, ensino e extensão, que observem os objetivos do PIBID e que possam ser adaptadas com assertividade para os primeiros anos, estágio em que os desafios da alfabetização são muitos, unidos à necessidade de abordar a temática do letramento para as relações étnico-raciais no contexto dos povos indígenas de forma abrangente e respeitosa.

Concluimos que essa pesquisa promoveu uma vivência rica e significativa sobre a cultura indígena, onde foi estimulado não só o conhecimento linguístico, mas também respeito à diversidade cultural e as reflexões a respeito da nossa relação com o meio ambiente. Por fim, a aplicação deste trabalho possibilitou aos alunos e licenciandos uma experiência pedagógica completa, que integrou saberes linguísticos, culturais e conscientização ambiental, contribuindo assim para

uma prática educativa inclusiva, reflexiva e alinhada ao respeito às identidades culturais nativas brasileiras.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à participação da(o)s pibidiana(o)s bolsistas Amanda, Giovanna, Rafaela, Isadora, Emily e Márcio na ação, à professora Joelma pelo trabalho conjunto, à direção da escola parceira pelo acolhimento, à CAPES pelo fomento, ao IFSULDEMINAS campus Inconfidentes pelo apoio, à CSMT na pessoa da professora Sindynara pela doação dassementes, aos povos originários com suas lutas pela preservação da biodiversidade brasileira e, por fim mas não menos importante, agradecemos às crianças que fazem todo o nosso estudo valer a pena e ter significado.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO REDE DE SEMENTES DO XINGU. Entrevista com jovem Guarani da aldeia Yakã Porã. Ubatuba, 24 abr. 2025. Facebook: RedeDeSementesDoXingu. Disponível em: <https://www.facebook.com/reel/1195474745449535>. Acesso em 02 maio 2025.

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

CARVALHO, M. R. de. **Dicionário tupi (antigo)-português** - Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1987. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:carvalho-1987-dicionario>.

CASTRO, D. T.; OLIVEIRA, I. A. Descolonização do Saber: Paulo Freire e o pensamento indígena brasileiro. **Educação & Realidade**, 47, e116268, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116268vs01>. Acesso em 13 maio 2025.

FRAGATA, C.. **O tupi que você fala**. Projeto: Leia para uma criança - São Paulo: Globo Livros, 2018.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano - Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MAGALHÃES, I. S. **Quem é índio?** A questão da identidade entre os povos indígenas do Ceará. 2019. 23f. - TCC (Graduação) - Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Curso de Comunicação Social/Jornalismo, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/50876>. Acesso em 27 abr. 2025.

MARONEZE, B. Reavaliando a etimologia de abacaxi a partir de novos dados histórico filológicos. **Filologia e Linguística Portuguesa**, 22 (Especial), 205-215. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/166154>. Acesso em 30 abr. 2025.

MIQUILES M.; CASTRO F. R. M. de. **Glossário lexical da língua sateré-mawé**—Ponta Grossa: Atena, 2022. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/handle/123456789/5989>.

NAVARRO, E. A. **Dicionário de tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil** - São Paulo: Global, 2013. E-book. Disponível em: <https://archive.org/details/dico-tupi-navarro/page/n1/mode/2up>.

QUEM TEM MEDO DE TRAVESTIR NA ESCOLA? REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DE TRAVESTIR NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Jessica Thaís clementino Gurgel¹

RESUMO

Este artigo discute a presença de corpos trans e travestis nos espaços escolares a partir das vivências da autora como professora e estagiária em uma escola pública da cidade de Patu (RN), vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e ao estágio supervisionado em Pedagogia. A pesquisa parte da experiência pessoal e profissional para propor reflexões que atravessam gênero, sexualidade, currículo e práticas pedagógicas, compreendendo o espaço escolar como um ambiente que historicamente excluiu corpos que fogem da norma cisheteronormativa. Nesse sentido, o referencial teórico-metodológico está ancorado no campo do transfeminismo, da interseccionalidade e da pedagogia da presença, destacando autoras que tratam de gênero, raça e educação para desnaturalizar os processos que reforçam estereótipos e hierarquias. Por meio da análise dessas vivências e do debate com autoras que pensam o corpo como produtor de conhecimento e resistência, o artigo revela que a escola pode se tornar um território pedagógico de escuta e pertencimento, quando há abertura para que a diversidade corporal e identitária seja integrada ao currículo e às práticas cotidianas. Os resultados apontam que a presença trans e travesti em sala de aula tensiona os limites do que o sistema educacional entende por sujeito educável, contribuindo para desnaturalizar preconceitos e estimular novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem. Além disso, a pesquisa

1 UERN no *campus* avançado de Patu - CAP, do curso de Pedagogia do departamento de educação, jessica20230009757@alu.uern.br

Este artigo resulta das vivências de aluna que vivenciar a prática docente, proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia entre 2024-2026 do CAP – Campus Avançado de Patu, bem como das vivências do estágio supervisionado em uma escola pública da cidade de Patu (RN), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

evidencia que o PIBID e o estágio supervisionado, quando pensados criticamente, têm o potencial de ampliar a formação docente para que professores e professoras compreendam suas práticas a partir da pluralidade de existências que compõem a escola. Por fim, a proposta sugere que desobedecer aos modelos curriculares normativos e incorporar outras corporalidades como conteúdos pedagógicos são caminhos indispensáveis para a construção de uma educação mais inclusiva, ética e comprometida com a dignidade e a liberdade de todos os sujeitos que nela transitam.

Palavras-chave: Pedagogia da Presença, Travestir, Escola, Currículo.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, refletir sobre como nossos corpos são vistos dentro do espaço escolar se torna uma reflexão urgente, sobretudo quando compreendemos que nossas vivências ainda são tratadas como tabu nesses ambientes. A escola, muitas vezes, não é percebida nem construída como um lugar para corpos trans e travestis. Ao contrário, é comum ouvirmos que “não é lugar para nós travestis”, e pior, muitas vezes, acabamos acreditando nesse discurso. A estrutura escolar, em sua maioria, não nos considera pertencentes a esse espaço. Surge, então, a pergunta: por que nossos corpos Trans e Travestis² incomodam tanto esse modelo de escola? A exclusão não vem apenas de professores, mas também de alunos e funcionários, pois o sistema educacional ainda se prende a um modelo padrão de sujeito. Dentro dessa lógica, nossos corpos são lidos como erros que o sistema tenta corrigir.

Mas, para mim, sou esse “erro” que não precisa ser consertado. O erro que dizem que sou não é meu, mas de um sistema que foi criado por outros, baseado em uma lógica universalista e excludente. Nós, travestis, somos esse erro que deu certo. Trazer essa discussão para este trabalho é essencial para denunciar e repensar o modo como a escola opera sobre os corpos dissidentes.

Por isso, o título deste trabalho traz o tema: “Quem tem medo de travesti na educação?”. Porque rompemos com a linha normativa que o sistema traçou e somos a curvatura que ele tenta encobrir. Quando ocupamos esse espaço de poder que é a educação, passamos a ser vistas como ameaça, pois expomos e denunciemos esse sistema excludente e opressor.

Nossa presença revela as falhas de um modelo que conceitua o sujeito como único, fixo e imutável. Abrimos a possibilidade de repensar o modo como se moldam e operam os corpos e subjetividades. Estar nesse espaço é o início de uma nova jornada: a de compreender as necessidades dos nossos corpos trans/travestis na educação.

Nossa presença é uma ponte para um novo entendimento sobre aqueles que também são excluídos da produção de conhecimento. Mais do que isso, abrimos portas para a inserção de sujeitos trans desde a educação básica como professores trans, que enfrentam dificuldades de adaptação e aceitação e alunos

2 Utilizo aqui o termo “travestir” como uma forma de expressão da minha identidade, entendendo-o como um ato político e estético que ressignifica a experiência travesti e afirma o lugar do corpo como resistência e pertencimento.

que lidam com especificidades que muitas vezes não são acolhidas. Quando não encontram pessoas que compreendam suas inquietações, o processo de auto-compreensão se torna ainda mais desafiador.

Dessa maneira, o objetivo deste texto é trazer para o debate a necessidade de se pensar o corpo trans e travesti na educação, considerando seus atravessamentos com raça, gênero, sexualidade e orientação sexual. Essa reflexão é um ponto de partida para compreender as vivências desses corpos na sala de aula, espaços nos quais constantemente se tenta apagar ou excluir suas existências.

É urgente discutir a necessidade de políticas públicas, educacionais e afirmativas que garantam acolhimento, suporte e permanência para esses corpos dentro das instituições de ensino. A partir de uma análise das experiências vividas durante o curso de Pedagogia especialmente no contexto das práticas de estágio na Educação Infantil e da participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), este texto busca refletir sobre os desafios e as potências das presenças trans na educação, buscando correlacionar com teóricos que faça refletir as necessidades de tais subjetividade.

TRAVESTIR NO CURRÍCULO: DESOBEDECER É PEDAGÓGICO

Antes de adentrar nas análises de vivências desses contextos que o corpo travesti entra, busco pensar nesse currículo que impede a inserção de pessoas trans e travestis na sala de aula. O mundo impossibilita a minha existência, mas o currículo me impede de aprender, de me compreender. Me lança a esse abismo de solidão na compreensão de si. Nos corpos heteronormativos, isso acontece de forma distinta: ele regula a partir do marcador identitário, regula a partir do conceito de identidade padrão de fábrica.

Quando um sujeito traz em sua identidade uma desobediência ao sistema padrão, ele vai regular isso ou excluir. Se alguém mostra traços, sequer, de desobediência a esse sistema por exemplo, se um menino gosta de rosa ou tenta, instintivamente, atribuir essa cor para si, a própria escola, de modo operacional, vai tentar regular essa criança para que ela se encaixe naquilo que é “seu”, aquilo que o sistema determina. Estamos sempre nessa operação de máquina de um sujeito padrão. E o currículo nos adentra a ser vigilantes. Quando percebemos, enquanto profissionais, já estamos, de forma intuitiva, padronizando o sujeito. Isso, de fato, não é um adestramento apenas do professor, mas de toda a estrutura escolar.

“Por um lado, com mulheres transexuais e travestis, podemos ter tido uma infância roubada- ao menos muitas de nós, já que nossa realidade são diversas. A vigilância binária do gênero produz violências constantes, tratando de impedir que criança trans* femininas têm uma infância livre, dado a um sentimento de não pertencimento ao domínio socialmente estabelecido como masculino - ou feminino, no caso das infâncias trans* masculinas. “. (Letícia Nascimento, 2021, p.18).

Segundo a autora Letícia Nascimento, é evidente como as infâncias travestis são constantemente roubadas, sendo privadas de experimentar o gênero de forma livre e autêntica. A escola, em sua estrutura tradicional, forma profissionais que atuam como vigilantes de gênero, fiscalizando corpos e corrigindo comportamentos conforme as exigências de um currículo normativo. Esse currículo se baseia na ideia de que o sujeito é determinado exclusivamente por sua anatomia biológica.

A instituição escolar, portanto, não admite desvios da norma que define quem devemos ser. Quando se depara com a presença de um corpo travesti na sala de aula, ativa-se um mecanismo de fiscalização e punição. Essa punição pode se materializar na forma de evasão escolar ou mesmo exclusão, reflexo de uma estrutura que não reconhece e não acolhe identidades dissidentes. Falo a partir da vivência de uma travesti que foi forçada, na educação básica, a se encaixar em uma identidade masculina, apesar de já expressar traços de feminilidade. O medo que a escola sente diante do corpo travesti é um tema urgente e necessário. Somos uma lacuna de compreensão que a escola não aceita ou não permite existir. Talvez o que falte seja um currículo que consiga compreender e acolher sujeitos trans e travestis. Um currículo que não nos veja como erro ou desvio, mas como parte legítima da diversidade humana.

Ser professora dentro desse currículo é viver uma inquietação constante. Estamos o tempo todo lutando por um espaço que o próprio currículo insiste em nos negar. Somos vistas como uma presença assombrosa, algo que o currículo teme, que a sala de aula rejeita. Mas esse medo não pode mais ser legitimado ao ponto de nos afastar desses espaços que também são nossos por direito. Precisamos ser a esperança viva de uma educação que não nos acolha, que não nos considere, que não nos reconheça como sujeitas legítimas do saber. Para isso, é urgente que deixemos de compactuar com esse currículo que nos subalterniza, que nos reduz, e que tenta nos apagar. É preciso repensar, urgentemente, um currículo que nos tenha no centro, que nos compreenda a partir das nossas existências e não da norma cisheteronormativa.

Más não basta propor um novo currículo sem criticar o atual. É necessário denunciar esse modelo universalista e aparentemente imutável, que não nos inclui, mas nos expulsa; que não dá conta de nos descrever, nem de sustentar a nossa presença em sala de aula; que não nos reconhece enquanto professoras. Por isso, afirmo “**desobedecer é pedagógico**”. Não estou aqui para apenas participar de uma discussão sobre uma educação falha e adestradora de sujeitas. Estou aqui para defender uma educação que esteja pronta para nos abraçar com as nossas individualidades, complexidades e potências. Que as discussões pedagógicas sejam colocadas de forma plural, não seletiva. Que a escola e o currículo parem de temer os nossos corpos e comecem a aprender com eles. Porque nós, travestis e trans, também somos educação.

“No encontro com as normas de regulação de meu gênero, a infância foi um laboratório inventivo de outras corporalidades generificadas, isto é, outros modos de produzir corporalidades e gêneros. Compreendemos que não somos naturalmente generificados, mais que um processo de produção de nós, de nossos gêneros, de nossos corpos.”. (Letícia Nascimento, 2021, p.19).

Por isso, retomo essa discussão sobre como somos adestradas a pertencer a esse sistema. A escola, além de fiscalizar, produzir o gênero nos corpos. Como nos lembra a professora Letícia Carolina Nascimento, não somos naturalmente generificadas é o social que nos impõe o gênero, nos ensina como devemos existir a partir do que é esperado para o nosso corpo. E a escola é uma peça fundamental nesse processo.

Ela é chamada a cumprir o papel de imposição e reprodução de um modelo hegemônico de gênero, funcionando como guardiã de uma lógica segmentada, e que determina que todos devem seguir uma única direção, uma linha reta, sem desvios. Como se todas as experiências de gênero fossem iguais, previsíveis e obedientes à anatomia.

Na prática, isso se revela de maneira cruel, especialmente na infância. Se um menino gosta de rosa, logo é corrigido, afinal, dizem que essa cor “não pertence” ao seu gênero. Se ele chora, o discurso aparece: “isso não é coisa de homem”. Assim, o currículo escolar se torna um instrumento que acorrenta a criança a esse binarismo, impedindo-a de simplesmente ser.

Mas a criança não deve estar preocupada em ser homem ou mulher, menino ou menina. A criança tem o direito de ser apenas criança livre para brincar, experimentar, sentir, descobrir-se. Ela precisa se explorar e se compreender fora desses

termos engessados, fora desse guarda-chuva normativo que a sociedade insiste em manter como algo impenetrável. É urgente romper com essa lógica. A infância deve ser um tempo de possibilidades, não de limitações impostas por um currículo que não reconhece a pluralidade das existências.

Observemos o trecho do livro de abaixo da autora Carla Akotirene:

A interseccionalidade visa da instrumentalidade teórica-tracinho metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelos cruzamentos e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparados coloniais. (Carla Akotirene, 2019, p. 19).

Sendo assim, trazer o pensamento da autora Akotirene (2019, p.19), leva-nos a refletir sobre nossas existências no currículo de uma maneira interseccional. Compreender o corpo travestir dentro de suas necessidades, e de um olhar específico sobre a partir do que se demarca seu corpo, pode tornar o tão distante de pertencer e vivenciar a sala de aula. O gênero, é esse fator de excludência, e quando a etnia entra, à distância é mais evidente, vivemos em uma sociedade demarcada pelo racismo, isso é nas várias opressões que vivencio e que testemunho, em minha existência torna-se distante ocupar uma sala de aula em uma escola.

A todas travestir e as identidades existente nesse campo, o desafio de estar nesse lugar depende em que minha identidade está composta, os corpos que fogem da norma como as trans, e se estiver demarcada pela racialidade ou etnia, sexualidade, orientação sexual, tem ou não deficiência são medidores de exigência de ocupar ou ter competência para estar nesses espaços. Somos enxergados não em nossos saberes e conhecimento, mas pelas nossas identidades, analisados com esse olhar julgador e opressor, e esses aspetos não são e nem pode ser inseparável. Eles são fonte inesgotável de saber de produção de conhecimento epistêmico de si.

Por isso, apresentar essas discussões torna bastante pertinente pensar uma escola que não limite as nossas presenças, mas que enxergue como algo essencial e indispensável para uma educação sem rótulos. Os nossos corpos são esse aparato de conhecimento que desafia as normas de uma sociedade que constrói significados limitantes de sujeito. Somos esse corpo que, através da palavra, produz significados e, nele, dá sentido às nossas existências. E isso não pode

determinar as nossas corporalidades, porque, como a palavra, não sou algo estático, mas um algo em constante processo de transformação e de significados.

Sermos essa presença nesses espaços possibilita uma nova contextualização de educação, que direcione a uma possibilidade de temas que são jogados ao vazio de um esquecimento, mas proporcionar que demais se vejam nesses corpos, e que, de certa forma ou fator, proporcionou a sua existência no contexto. Isso é uma raridade, uma exceção. Nem todas têm essas possibilidades de estar nesses ambientes. A presença faz ver que há possibilidades de pertencimento a esse não lugar que nos colocaram.

Agora, precisamos firmar um compromisso de luta para combater esse modelo de currículo, nem que, para isso, tenhamos que desobedecer, pois desobedecer é pedagógico. Em nossas aulas, sempre buscar estimular as nossas existências e, de uma forma lúdica, desafiar o sistema, proporcionar um lugar em que a criança esteja aberta a se autoquestionar e questionar a sociedade. Mas que a escola possibilite ao professor ferramenta de discussões, e não que ele tenha medo, a todo instante, de conversar sobre as questões de raça, gênero e sexualidade, mas que se deixe debruçar sobre essas inquietações, que não silencie ou que não deixe sem resposta o questionamento da criança só por evitar essas temáticas, que uma hora ou outra vai presenciar. E essa lacuna de compreensão evitada gera uma bomba de déficit, que acaba por gerar o preconceito ou a ignorância. E a criança gosta de perguntar e é por meio dela que aprende. A criança é curiosa em sua natureza, e essa curiosidade precisa ser estimulada desde sua inserção na escola.

CORPOS QUE ENSINARAM A PENSAR O MUNDO DE OUTRA FORMA

A Luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética é não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte ponto o combate em favor da dignidade da prática docente é tão a parte dela mesmo quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter a dignidade do educando, a sua pessoa ao seu direito de ser. Um dos piores males que que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muito de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados cair no indiferentismo fatalisticamente cínico que leva o cruzamento dos braços." Não há

o que fazer fechar " é o discurso acomodado e que não podemos aceitar. (Paulo freire, 1921-1997, p. 65).

Assim, o autor Paulo Freire (1921-1997, p.65) nos convida a assumir um olhar de educadores que intervêm nesses espaços e reconhecem a urgência de uma ação política e de protesto. Ser um corpo marginalizado dentro da escola é, por si só, um ato político. Estamos inseridos em um sistema historicamente pensado e moldado pela lógica cisheteronormativa. Nesse contexto, existir já é resistir.

Nossos corpos, diariamente, rompem com expectativas normativas e desafiam essa lógica excludente. Levar esses corpos para dentro da sala de aula, mesmo sem palavras, é uma forma de educar. É afirmar, com a própria presença, que o mundo não é binário. Essa presença é, ao mesmo tempo, ato educativo e ato de resistência.

Estar nesses espaços que, antes de adentrar, é um corpo rejeitado pela sociedade é, mais do que insistir, um exercício de reexistir, ensinar e aprender. O inserimento de nossas corporalidades desafia essa estrutura de escola que limita o currículo e sustenta uma postura neutra em nosso fazer pedagógico. Com isso, convidamos a repensar esse modelo de escola: como ensinamos, para quem ensinamos e o que isso causa ao outro.

Nossa existência nos espaços escolares é demarcada por múltiplas complexidades. Esse discurso, percorrido durante este texto, se associa à minha visão de como enxergo os regulamentos e dificuldades relacionados à minha presença e à de outras pessoas nesses ambientes. A todo momento, somos marcadas pelo bullying e pelo preconceito. Pensar que, sob o olhar nivelador das crianças, o simples fato de meu corpo passar por aquela porta já provoca questionamentos, mostra como o corpo trans se torna um ponto de interrogação e curiosidade, especialmente nas infâncias. A depender da idade, as perguntas se tornam espontâneas e instintivas.

Por exemplo, no estágio na Educação Infantil, as crianças sempre tinham perguntas recorrentes, como: "Você é homem ou mulher?", "Você parece um menino", "Você tem voz grossa, parece de menino, e menina não tem voz grossa". Perguntas como essas surgem em sala de aula porque a criança está em processo de formação de significados, e muitas já vêm com esses pensamentos pré-moldados, instaladas em um modelo fixo de sujeito. Quando respondemos e reafirmamos nossas identidades, acabamos por destruir esses modelos fixos. E a criança, nessa faixa etária, não está buscando respostas complexas ela busca uma resposta 'midiática', moldada pelo que vê e observa no cotidiano.

São esses os medos que a escola tem: que nossas presenças desconstruam o modelo de pensamento e a estrutura que a escola e o sistema mantém. A presença, nesse contexto, é um fator essencial e deve estar alinhada a uma prática pedagógica que discuta e busque destruir os modelos essencialistas e universalistas de indivíduo.

Quando passo para outro contexto, como o Ensino Fundamental, através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), no 5º ano, vivencio realidades distintas. Lá, de maneira bastante positiva, percebo que as perguntas que surgiam na Educação Infantil não se repetem e nem são feitas. De forma sucinta, eles compreendem a minha identidade.

Mas, sempre com esse olhar de pesquisadora, percebo nos olhares e nos discursos um certo estranhamento, um tensionamento em torno da vontade de perguntar. Existe um olhar analítico e confuso, uma tentativa de me compreender que está presente de forma sutil. Observei, de maneira bastante clara, que uma criança dessa sala, durante os momentos em que estou explicando um conteúdo ou orientando uma atividade, sempre que me chamava, usava o pronome errado instintivamente, mas logo corrigia. Por exemplo, me chamava pelo pronome “ele”, e, em seguida, corrigia para “ela”.

Esse comportamento mostra como ainda prevalece um olhar pré-moldado por uma sociedade que padroniza seus sujeitos e revela as dificuldades relacionadas à autoafirmação e ao reconhecimento das identidades dissidentes. O uso do pronome correto, mesmo que com tropeços, aponta tanto para os desafios quanto para os avanços possíveis no espaço escolar.

Esses processos de permanência levaram as crianças a se autoquestionarem. Elas passaram a não pensar mais dentro daquele binarismo imutável, em que o sujeito só pode ser algo e nada mais. Isso nos convida a refletir sobre outro lado do discurso, não aquele que afirma que eles não são capazes de compreender tais processos e os indivíduos, mas sim o que reconhece que, em suas fases de autodescoberta e aprendizado, elas são capazes de criar significados e enxergar possibilidades dentro da realidade. Afinal, tudo não precisa estar limitado ao olhar do sistema, mas pode fazer parte de uma rede inesgotável de formas de se entender, sem depender das fissuras impostas pelo outro.

As afirmações e esse posicionamento abriram, naquele espaço, a possibilidade de pensar para além do modelo imutável de sujeito. Nem tudo é apenas rosa ou azul; não sou só isso ou só aquilo. Esse movimento fez com que, em sua percepção, as crianças compreendessem minha identidade e como desejo ser tratada. Para aqueles que questionam, é possível reeducar basta querermos.

Trazar nossos corpos para a sala de aula como ferramentas não só de ensino, mas também de questionamento, é um passo essencial.

... à reflexão sobre a possibilidade de o PIBID constituir-se como política capaz de promover o desenvolvimento de uma profissionalidade docente sustentada por uma racionalidade pedagógica e uma práxis educativa voltada para a emancipação profissional e humana dos sujeitos nela envolvidos. (Farias & Rocha, 2012, p. 41-49).

A necessidade de tal programa é fundamental e digo isso não numa perspectiva de uma prática de repassar conteúdo, de resolver as falhas e os erros na nossa estrutura de ensino. O papel do PIBID é nos colocar na sala de aula desde a formação, e nos colocar com essa realidade que é a sala de aula. Mas não coloco o programa nessa narrativa que a maioria dos estudantes ou quem desenvolve coloca. Eu o vejo como uma possibilidade de entender para além desse problema de resolver o ensino conteudista e os desafios que há nesse ensino, porque percebo ele numa lente da tríade que a universidade se sustenta, que é o ensino, pesquisa e extensão.

Vendo nesse sentido, o PIBID nos insere para vivenciar o ensino, que é esse um dos mais complexos de se entender. A pesquisa, pois não posso educar fora da pesquisa, pois o olhar de uma pesquisadora permite reavaliar o ensino e se desafiar a partir dessas pesquisas. A extensão, que sempre de forma intuitiva, estamos fazendo essas intervenções de temáticas que precisam ser trabalhadas. É assim como percebemos o programa, como essa possibilidade de entendimento de nossa educação.

Um pensamento que deveria se ter acerca dessa problemática que é o ensino é entender as dimensões que carrega no ensinar. Pois dentro dessa possibilidade do ensino há muitas coisas e sempre são causa e efeito para impossibilitar o apreender. As nossas realidades têm que ser entendidas e a função de nós pibidianos é enxergar para outros caminhos e não só olhar o conteúdo que vou passar para os meus alunos.

Isso tem que ser colocado em nossos processos formativos. O PIBID tem que mostrar que o professor é esse agente de transformação social. Isso não é dizer que vamos resolver as problemáticas do nosso ensino, mas possibilitar o mínimo, o essencial, que é humano: oferecer uma educação de qualidade que respeite os nossos processos, as nossas individualidades. E não esquecer que somos esses sujeitos que estamos no nosso processo de nos compreender. A sala tem que ser um espaço de acolhimento, de trabalhar sem medo e sem rótulos, e

de sempre evitar impor aos sujeitos as convicções que acredito como certas. A pluralidade de ideias e as subjetividades têm que ser esse carro-chefe de nossas práticas.

Mas o que falta nesse processo de acolhimento, de entender as nossas subjetividades, é a presença de outros corpos plurais e diversos. Muitas crianças e adolescentes travestis/trans demoram a se autocompreender e isso se dá, em parte, pela falta de outros corpos e presenças que estão fora desses espaços. Se de fato estivessem nesses espaços, poderiam dar suporte para entender as inquietações desses indivíduos. Mas também poderiam ser uma presença de formação do sujeito, pois aproximariam a compreensão de suas individualidades e de suas angústias. Claro que isso é um afastamento que acontece propositalmente, para não possibilitar a existência de corpos travestis como se isso fosse uma possibilidade a ser negada, mas que, na realidade, torna-se um doloroso tormento.

O PIBID não só possibilita pensar as práticas, porque antes das práticas existem nossos corpos, e não posso produzir o ensino e conhecimento sem minha corporalidade. A maior prática que o PIBID deu é nossas presenças travestir na sala, e isso é raro. Quantas de nós estamos numa sala da educação básica? A maior prática que somos é possibilitar que demais se veja nesses corpos, nessas presenças, pois haverá um incentivo que mais de nós, ou talvez aqueles que estão nesse corpo marginalizado, pode e deve ocupar esses espaços, pois essa presença possibilita uma nova realidade de educação para nossos corpos, e ver que eles não são indispensáveis, mas que ensina e transgride como diz Bell Hooks (2024).

Uma crítica, ou talvez uma inquietação a esse programa, é abrir para outros leques de possibilidades, como para formação docente, desde sua graduação, ter textos sobre nossas realidades travestir, como se, em sua função de professora, não fosse presenciar um corpo travestir na educação básica. Ou talvez a feminilidade em corpos que estão se autodescobrindo. Possibilitar, em seu processo, estar engajado nos variados debates que se é evitado de se discutir, porque somos leitoras dos conteúdos de gêneros, identidades no coletivo, na sexualidade. Sou leitora das discussões cis, porque, para eu ser professora, tenho que entender essas realidades que estou inserida, e isso deve estar em nossa formação, de modo geral, a todos que vivenciam licenciatura. Uma profissão que se relaciona com a realidade humana deve estar preparada para se deparar com esses corpos.

Assim, devo pensar o PIBID como essa política educacional urgente, que esteja pronta para discutir o ensino e seus desafios, o nosso fazer pedagógico, essas demandas que o chão da sala de aula convida a pensar. Mas não só isso,

é esse programa que possibilita esse corpo travestir vivencie as suas relações com esse contexto, que possibilita observar a urgência de nossas corporalidades nesses ambientes, e fazer que nossos corpos possa ser esses agentes de transformações sociais, que interfira nessa prática que nos expulsa desses espaços. Mas que haja bolsas para outras de nós, para que sejamos essas testemunhas de que o PIBID é esse fator de superação de um sistema falho de educação, mas esse elemento de fortalecimento de uma educação para todos.

PEDAGOGIA DA PRESENÇA: O CORPO COMO CONTEÚDO, RESISTÊNCIA E POTÊNCIA

Não posso esquecer de mencionar: é a possibilidade desse caminho de pesquisa teórica que busco desenvolver, “a pedagogia da presença” que é um conceito teórico que enfatiza a importância do corpo e da experiência vivida no processo educativo, valorizando a atenção plena, a afetividade e o engajamento do educador e dos alunos no momento presente. Essa abordagem reconhece os corpos como agentes ativos na construção do conhecimento e destaca a necessidade de se reconhecer a presença física e emocional como fundamental para a prática pedagógica. O uso do termo aqui reforça a centralidade do corpo como meio de interação e aprendizagem, rompendo com uma visão meramente cognitiva da educação, que tenho com tanto árduo de pesquisar e se debruçar.

Pois venho dessa, pesquisar as nossas presenças nesses contextos, como a minha inserção nessas realidades vai ensinar e repensar esse modelo de escola ao qual estamos vivenciando. As nossas corporalidades podem ser esse conteúdo pedagógico que busco inserir nessas temáticas que são neutralizados pelo modelo hegemônico de escola, ao qual não pareço escapar, mas que disputo e luto a todo momento.

Pensar nessa visão, de nossos corpos como aparelhos discursivo e de produção de conhecimento, é esse elemento necessário para demarcar o conceito de nos corpos podem ser pedagógicos, pois através desse corpo é como posso interferir no social, mis aprender com essas relações que se aproxima este corpo, e isso pode ser uma potência de produzir o saber em nossas corporalidades, e como a minha existência, é um fator de aprender que somos um conteúdo palpável de curiosidades e de um saber legítimo, e que somos um discurso necessário para pensar as nossas inserção mais as demais também, basta apenas que sejamos essa revolução que a educação precisa, precisamos ser colocadas como e presença que produzimos conhecimento.

Quando vejo essa discussão sobre uma identidade de pedagoga trans, parece que somos limitadas a ser tudo e a não ser nada. Quando me coloco como sujeita pedagoga, isso me limita a ser uma pedagoga adestrada. Tudo parece entrar numa caixa de impossibilidade, pois a simples presença de minha corporalidade trans na identidade de pedagoga é invalidada por essa estrutura hegemônica de ensino. E isso delimita as minhas fronteiras de pertencimento. Se sou essa pedagoga que não pode ocupar todos os espaços, há essa invalidação da minha identidade de professora.

E somos, a todo instante, questionadas e demarcadas por discussões feitas e colocadas por outras, e precisamos deixar claro que esse lugar de fala, como propõe a Djamila Ribeiro (2021), é entender não quem tem o poder de fala, mas de onde se fala, e a partir de posições e contextos que esse corpo está e isso faz a discussão ser mais eficaz. E isso não é excluir do debate essas pessoas sobre sua própria existência, pois a autonomia de debater a sua realidade é o que sustenta essa discussão. É política de inserção de nossas presenças e a permanência tem que estar sob o olhar das discussões feitas pela autora, que se discute lugar de fala, pois a minha permanência e presença sofrem inúmeras tentativas de boicote. E, quando analiso os contextos em que essas corpos estão, devo observar o que limita o seu inserimento se é o contexto rural ou urbano, a regionalidade isso tudo influencia a minha colocação nesses ambientes. Pois, nesses contextos, é evidenciada a opressão de maneiras distintas, já que cada lugar tem intensidades e maneiras diferentes de colocar na prática a excludência desses corpos.

Dessa maneira, é urgente uma política pública que sustente e nos respalde judicialmente na nossa permanência nas escolas. Mas, apesar desse esquecimento, vamos continuar a lutar pelas nossas continuidades no chão da escola. Somos esse corpo que não desiste, que luta. Precisamos lutar pela política de permanência das travestis na sala de aula. E não só dos nossos corpos, mas de todos aqueles que são marginalizados. Precisam ser falados. Não somos apenas um tema vago, que é selecionado para discussões permissíveis aos seus interesses. Somos uma potência de conhecimento na educação. Como já vi em uma entrevista da professora Letícia Carolina Nascimento falando: “O corpo de uma travesti é político.” “O corpo de uma travesti é político” (TV UNEB, 2023, 02:24). Somos políticas, porque a nossa existência, os nossos corpos, são uma afronta ao sistema colonialista, que intervém e ensina. Essa luta é a reivindicação dos nossos direitos de ser e pertencer.

Finalmente, essas discussões feitas até aqui são um texto de denúncia sobre esse sistema falho de educação e sobre como ele, em suas diversas problemáticas,

pensa as nossas existências. Somos travestis que, muitas das vezes, têm negado o básico aquilo que é previsto por lei: a educação básica. Somos excluídas de diversas maneiras: de ser produtoras de conhecimento, de ser educadoras, de ser pedagogas que é uma terminologia que me faz perceber o quanto é desafiador ser pedagoga nesse sistema. Será que vou conseguir estar um dia na sala de aula, ou vou cair nesse sistema de esquecimento e de excludência da escola que não foi ou não é pensada para nós? Mas estou aqui, e vou continuar nessa luta por todas nós. Sou, sim, uma pedagoga e uma pesquisadora em educação, e produzo conhecimento. Precisamos produzir textos como este que falem de si, mas que acabem por falar de outras. Uma narrativa de si permite que outras se vejam em nossas narrativas.

A pedagogia da presença é esse campo vasto de pensar as nossas presenças e o quanto é necessário que ela seja discutida e pensada, pois possibilita que nos enxerguem, que nos observem como esse potencial de transformação. Que nossos corpos produzem saberes, e garantem a existência de uma sala que possibilite pensar o outro em sua singularidade e que, através dessa relação, se aprende. Essa pauta da pedagogia da presença ainda vai continuar em outro texto, adentrando em diálogos mais pertinentes de como penso essas presenças.

CONCLUSÃO

Em resumo, ao longo do texto, foram analisadas diversas discussões e percursos que evidenciam a presença marginalizada em diferentes ambientes educacionais. Buscamos, assim, traçar uma reflexão que parte do currículo até a prática pedagógica, o que nos fez compreender o quanto o modelo curricular vigente é excludente e normatizador das subjetividades. Dessa forma, percebemos como essa estrutura limita a nossa própria atuação docente e reforça a necessidade urgente de pensar para além dos modelos que nos são impostos.

Pensar a presença de corpos trans e travestis na educação não deve ser visto como um acréscimo temático ou uma demanda pontual, mas como uma urgência ética, política e pedagógica. Nossa existência nas salas de aula não é um detalhe, é uma denúncia viva de que a escola, como está, ainda falha em reconhecer a pluralidade dos sujeitos que a compõem. Somos a interrogação que o currículo tenta silenciar, a resposta viva que desafia a estrutura cisheteronormativa da educação.

Ao ocuparmos esse espaço negado historicamente a nossos corpos escancaramos as rachaduras de um modelo educacional que insiste em apagar o que

não compreende. Mas também revelamos caminhos possíveis: uma pedagogia que nasce da presença, da escuta, da experiência e da desobediência. Não como rebeldia vazia, mas como gesto pedagógico que ensina, transforma e acolhe.

Travestir a educação é, portanto, um ato revolucionário. É dizer que também somos produtoras de conhecimento, que nossos corpos são conteúdo e resistência. É afirmar que a escola pode e deve ser um lugar onde todas as existências floresçam com dignidade. E, por fim, deixo uma pergunta provocadora: O que a sua prática pedagógica tem feito para garantir que todas as existências sejam possíveis e vivam com dignidade dentro da escola?

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. p. 14–150. (Coleção Feminismos Plurais).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024. p. 65.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Cláudio César Torquato. **PIBID: uma política de formação docente inovadora?** *Revista Cocar*, Belém, v. 6, n. 11, p. 41-49, jan./jul. 2012.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. P. 1–257.

NASCIMENTO, Letícia Carolina do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. p.11- 181. (Coleção Feminismos Plurais).

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2024. p. 13-112. (Coleção Feminismos Plurais).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). TV UNEB Entrevista EP 01 – Letícia Carolina Nascimento. YouTube, 13 abr. 2023. Entrevistadora: Ananda Oliveira. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-6M-F34L1O_A. Acesso em: 22 jun. 2025.

CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO MUSICAL: VOZES E IDENTIDADES SONORAS E VISUAIS

Leandro Bitencourt Sodré¹

Luciane Cuervo²

RESUMO

Este trabalho fundamenta a discussão sobre a manifestação da identidade cultural através da produção vocal mediada por tecnologias digitais, delineando uma experiência realizada no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Música e Artes Visuais do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Inspirando-se nos pressupostos do método freireano de construção dialógica e crítica de saberes, busca apresentar e analisar a experiência realizada junto a turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo, situada na periferia da capital sul-rio-grandense. Como achados do trabalho, o qual envolveu cerca de 60 estudantes de duas turmas, com idades de 11 a 13 anos, foi possível integrar aspectos de exploração sonora das vozes e territórios, timbres e recursos dentre as novas tecnologias digitais, mostrando estratégias democráticas do uso crítico de tecnologias. Conclui-se que o trabalho com tecnologias musicais de gravação despertou a curiosidade e o engajamento dos discentes, ávidos participar de uma experiência de gravação, antes só reconhecida nas mídias que acompanham. Da mesma forma, a utilização da interdisciplinaridade foi chave na musicalização e fomento artístico dos alunos. Ademais, a reflexão acerca de identidade foi fundamental na sua educação, visto que manifestaram pouco refletir sobre suas individualidades e, a partir deste trabalho, foram desencadeados reflexões e diálogos sobre leitura de mundo e sentido

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrante do Núcleo Interdisciplinar Música e Artes Visuais do PIBID, sodreleandro8037@gmail.com;

2 Docente do Departamento de Música do Instituto de Artes, esferas de Graduação e do Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS. Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Música e Artes Visuais (UFRGS). Doutora em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS e ICL/Londres), luciane.cuervo@ufrgs.br. Trabalho financiado pela CAPES através do PIBID, Governo Federal do Brasil.

de pertencimento, no contexto do pensamento crítico. Assim, a experiência proporcionou uma educação problematizadora, representativa e libertadora.

Palavras-chave: Novas Tecnologias Digitais, Música e Interdisciplinaridade; Produção Vocal.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta e discute uma proposta interdisciplinar envolvendo as linguagens musical e visual, na implementação de práticas da cultura digital em sala de aula a partir da interação dos autores no PIBID - Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este *Núcleo Interdisciplinar de Música e Artes Visuais* é integrado por estudantes de Licenciaturas destas linguagens artísticas, centradas no Instituto de Artes da UFRGS. Em uma Educação Musical libertadora inspirada nos pressupostos freireanos, será relatada uma experiência direcionada a duas turmas de estudantes de 11 a 13 anos de idade, do 6º ano do Ensino Fundamental da *Escola Municipal De Ensino Fundamental Vila Monte Cristo*, na periferia de Porto Alegre, capital gaúcha. Exercitamos uma docência que, por meio da problematização de significados e símbolos relacionados à cultura e identidade, realiza a mediação do aluno de música com a sua musicalidade e seu pertencimento e atividade no mundo em que vive. O fio condutor que entrelaça estas expressões individuais no coletivo é a voz, ou seja, a produção vocal captada e recriada digital e esteticamente. Este trabalho consolida os pilares do Ensino Superior em diálogo com a sociedade, ao ser permeado pelo Ensino, a Pesquisa e a Extensão. O PIBID, a partir do subprojeto “Musicalidades e Visualidades na Leitura de Mundo” (CUERVO, 2024), envolve estudantes e seus estudos acadêmicos enriquecidos pela realização de disciplinas regulares, retroalimentando a esfera do Ensino e a formação de professores. Em interfaces extensionistas, com o *Projeto de Extensão CriatividARTE* (CUERVO, 2025), alcança diferentes comunidades. E no campo científico, tanto no projeto de pesquisa “Memórias de Musicalidades ao Longo da Vida: estudo interdisciplinar sobre a voz falada e cantada” (CUERVO; SODRÉ, 2025), quanto, acima de tudo, por entender que docência e pesquisa são inseparáveis. Acreditamos que todo professor é um ser pensante, crítico e pesquisador (FREIRE, 1996), e encaramos a sala de aula como um laboratório de experiências colaborativas, criativas e inovadoras.

É relevante resgatar dados geracionais destes estudantes que participaram das nossas atividades pibidianas. Primeiramente, lembrar que passaram por uma pandemia mundial da Covid-19, quando tiveram impostas tecnologias de mediação do processo de ensino e aprendizagem e nem sempre acesso democrático aos recursos materiais necessários para tal. Para além da pandemia, que marcou gerações de estudantes e docentes, temos a ocorrência dramática e intensa das enchentes de maio de 2024 no Rio Grande do Sul, marco histórico traumatizante

da sociedade gaúcha. Essas inundações, embora não tenham afetado diretamente esta escola, abalaram a comunidade como um todo. Em termos educacionais, mais uma vez os períodos escolares foram impactados negativamente, com lapso de convivência social, de processos avaliativos e de conteúdo regular. Acompanhada das inundações, vieram problemas como falta de abastecimento de água e energia elétrica, perdas materiais, humanas e de pets, perdas de memórias individuais e coletivas, como deterioração de álbuns de fotos, materiais escolares, diários, documentos e uma infinidade de registros familiares - e até mesmo em arquivos públicos. O subprojeto deste Núcleo Interdisciplinar PIBID considerou este cenário desde a origem de sua concepção, almejando: “[...] conectar parcerias que também possam ser de renascimento da capacidade de esperar - no conceito Freireano, de não esperar passivamente, mas mobilizar recursos para contribuir na recuperação do vigor dessas comunidades afetadas” (CUERVO, 2024, p. 2).

Nesta perspectiva, a utilização de cultura digital e voz é justificada por condizer à atualidade em que os estudantes vivem e por colocar o discente em contato com tecnologias antes inacessíveis ou nunca interpretadas dentro de um reconhecimento cultural e pessoal. Este trabalho, assim, expõe as estratégias metodológicas adotadas como fomento criativo e crítico das identidades vocais dos jovens estudantes da *Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo*, no qual o PIBID atua sob supervisão da professora Caroline Cao Ponso, e parceria discente de Matias Holzschuh (Licenciatura em Música), assim como os achados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Primeiramente, cabe refletir sobre a proposta engajadora do Núcleo PIBID de formação de professores. Em rodas de discussão, foram promovidas atividades envolvendo a reflexão sobre as referências culturais dos próprios pibidianos, suscitadas com a leitura sobre a importância da assunção da identidade cultural dos alunos (FREIRE, 1996). Como explicam Cuervo e Rigo (2023, p. 5):

O pensamento crítico na construção, pesquisa, discussão e performance do repertório musical se alinha aos pressupostos da cognição social em música, pois também engloba as manifestações emocionais, reflexão, autorreflexão e comportamentos decorrentes entre os indivíduos e grupos sociais ao longo da vida (CUERVO; RIGO, 2023, p. 5).

Deste modo, a reflexão sobre suas próprias referências e histórias de vida mostra um valor formativo intrínseco, que parte das próprias identidades em construção docente, para então chegar à sala de aula com esta abertura e intenção

crítica. Freire (1996, p. 32) nos instiga a incentivar o educando a ler o mundo de forma crítica, historicamente contextualizada, a qual pode partir de uma curiosidade espontânea, mas constrói conhecimento.

A voz humana é tão única quanto uma impressão digital, por isso partir da voz dos estudantes para construir um planejamento pedagógico se alinha às discussões incentivadas por Freire (1996) no que concerne à identidade cultural. Em seus estudos sobre a importância da prática vocal e encarando a voz como recurso primordial de comunicação e coesão social, Welch e Preti (2018, p. 210) argumentam que contextos enriquecidos por elementos estimulantes, diferentes do uso cotidiano da fala, “[...] tendem a aumentar sua gama de comportamentos vocais, a melhorar sua autoimagem e, comumente, a sentir-se melhores”.

Praticar a curiosidade sonora da produção da própria voz, engloba, portanto, suas histórias de vida, já que a voz manifesta a expressividade de uma personalidade construída culturalmente, em diálogo com sua carga biológica de comportamentos. Como discutem Cuervo e Rigo (2023, p. 13) este tipo de atividade visa: “Conversar e praticar as identidades culturais e sonoras, do corpo sonoro - as vozes, as respirações, as palavras e seus sentidos na narrativa, o ser sonoro e musical”.

No que diz respeito à cultura digital e adoção de novas tecnologias digitais em sala de aula, destaca-se a tendência mundial, como a recente implementação da *Lei nº 15.100/2025* (BRASIL, 2025) a qual estabelece diretrizes para emprego de dispositivos eletrônicos portáteis nas escolas, proibindo o uso de celulares durante as aulas e intervalos. Celebrada por educadores e familiares, o desafio do uso de celulares em sala de aula agora passa a ser responsabilidade da escola e do professor: uso restrito para fins educacionais.

Também há outros elementos relevantes. Conforme o relatório de 2024 da *Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico* (OCDE), a negatividade relacionada às redes sociais por parte dos jovens, e fenômenos como o *cyberbullying* (comportamento repetido de intimidação, vexatório e hostilização em ambientes virtuais) em crescente ocorrência maior entre meninas, mostram aspectos problemáticos com a cibercultura. Este cenário demanda iniciativas que possam envolver a cultura digital de forma positiva e propositiva, ressignificando as redes sociais com seu valor presencial, coletivo e colaborativo, bem como promovendo o uso crítico de tecnologias.

O relatório “Leitores do Século 21 - Desenvolvendo Habilidades de Alfabetização em um Mundo Digital”, realizado pela OCDE entre estudantes brasileiros, expõe que 67,3% dos jovens possuem dificuldade em discriminar “fatos”

(verídicos) de “opiniões” (pessoais, subjetivas) ao lerem textos. Neste contexto, incentivamos a interpretação de texto como competência a ser trabalhada, alinhada à capacidade dialética de exposição de ideias.

Analogamente, a entonação da voz, a voz falada e suas pontuações devidamente empregadas na construção do fraseado, os estados emocionais manifestados pela voz, a identidade e o sentido de pertencimento e autoestima, enfim, também são habilidades relevantes a serem desenvolvidas neste escopo de interpretação da linguagem. Além disso, a conexão entre os processos metodológicos se explica na influência do método de Paulo Freire em suas célebres experiências com a alfabetização de adultos em Angicos - RN, na realização da sequência didática analisada da pesquisa. Como alerta Cuervo (2022, p. 3), o que ficou conhecido como “Método Paulo Freire” não é uma teoria ou roteiro cristalizado: “pois estes princípios são enriquecedores do processo educativo em qualquer faixa etária e podem ser transpostos a diferentes áreas do saber e esferas da educação”. Desde modo, de inspiração freireana, a experiência cuja metodologia será detalhada a seguir procura promover a tomada de consciência através da identidade vocal e suas musicalidades, e o sentido de pertencimento e territorialidade no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Os processos e ferramentas educacionais que construíram esta proposta, seja na fundamentação, no desenvolvimento ou nas reflexões, partiram de dois eixos: a teoria de uma educação libertadora, atuante de maneira dialógica Freireana, e uma experiência prática, com a implementação de uma sequência didática de três aulas sobre o tema “Identidade”, ministradas no âmbito do *Núcleo PIBID na EMEF Vila Monte Cristo*, para duas turmas de 6º ano.

Quanto ao fundamento vindo do método de Freire, a experiência de educação na *Monte Cristo* é diretamente influenciada pelo processo de educação, desenvolvido por Freire e sua equipe com a população rural de Angicos, no Rio Grande do Norte (FREIRE, 2023). Em 1968, o projeto freireano realizou o feito histórico de alfabetizar cerca de 300 adultos em um período de um mês, utilizando um método dividido, metodologicamente, em três etapas. Partindo da *investigação temática*, foram levantadas palavras recorrentes no universo vocabular da comunidade. Na *tematização*, eram amplamente debatidos conceitos coletados a partir do mapeamento, como identidade, cultura e produção. Na *problematização*, eram incentivados a partir das palavras formadoras montar outras palavras,

para que se apropriem da linguagem partindo do que faz parte da sua cultura, sua expressão e raciocínio (FREIRE, 2023). Como nos provoca Freire (2019): “[...] procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem” (FREIRE, 2019, p. 53). Inspirado nessa forma, o desenvolvimento das atividades interdisciplinares de produção vocal e auto-etnográfica, realizadas nas turmas da *EMEF Vila Monte Cristo* empregou três etapas. Nesta linha de raciocínio, realizou-se um processo de mapeamento e produção vocal; de exposição e conversa sobre a produção; e um final, promovendo a criação e expressão a partir do material desenvolvido.

É evidente que o contexto educativo influencia tanto nos resultados e progressões quanto na teoria da qual a experiência se nutre, e se dá por necessário uma desenvoltura. A *EMEF Monte Cristo* é localizada no bairro Vila Nova, bairro localizado na Zona Sul (periferia da cidade), com casas populares e famílias de baixa renda. Por isso, os estudantes em maioria vêm de realidades econômicas desprivilegiadas, com menor acesso à tecnologia de ponta, seja na vida pessoal ou em contextos educativos. Contudo, a própria criação desta escola neste local reflete a mobilização comunitária local em um período cuja prefeitura empregava o *Orçamento Participativo* (PREFEITURA DE POA, 1992).

Apesar de dificuldades financeiras, a escola oferece uma educação de referência para o Município, com especialidades históricas de atendimento à alunos com deficiências intelectuais e de grandes projetos. A cultura musical do ambiente educativo tem proporcionado pretensiosas apresentações e ricos desenvolvimentos da musicalidade nos estudantes. Este cenário também foi desencadeado por políticas públicas, desta vez federais, especialmente pelo *Programa Mais Educação* (TERRA, 2010), cujo foco foi equipar escolas e promover equipes oficiais diversificadas de atuações na educação pública brasileira.

Assim, a sala da Música desta escola, por exemplo, conta com dezenas de instrumentos musicais de diferentes culturas e gêneros, além de instrumentos em bom estado para a realização de todo tipo de aula, com equipamentos de captação e amplificação. O componente Artes na escola não se vê refém de vagas e dissabores de cada gestão, pois conta com docentes concursados em todas as áreas formativas, de visuais, teatro, dança, além da música.

Quanto às aulas em sequência, foram inspiradas, além do referencial teórico, em uma ação do artista irlandês Richard David James, reconhecido artisticamente sob o nome *Aphex Twin*. O compositor de música eletrônica experimental, em meados de 2016, realizou a produção de um clipe com a direção artística de

um menino chamado *Ryan Wyer of Rush*, de 12 anos, que possui autismo e baixa visão (O'RILEY, 2016). A experiência fomentou que o menino expressasse e registrasse o que sentia em contato com a música, almejando seu reconhecimento.

Pautado nesse exemplo, partimos do repertório previamente desenvolvido, trazendo reflexões horizontais sobre entendimentos e valores de identidade, expressão pessoal e construção colaborativa. Assim, objetivando o reconhecimento dos estudantes sobre o material artístico produzido por si e a impulsão em direção a um entendimento mais amplo de importância da identidade própria, simbolicamente, da voz própria, o desenvolvimento das atividades se deu ao longo de três aulas:

1. A primeira, realizada no auditório, com uma experiência de gravação das vozes dos alunos. Os materiais utilizados foram um notebook *Samsung Galaxy Book 4* (transmitindo em uma lousa digital), uma interface de áudio *Behringer UMC-22*, um microfone condensador *Audio Technica AT2020* e uma caixa de som genérica. O software utilizado foi o *Ableton Live Suite 12*, uma *Estação de Trabalho de Áudio Digital* (DAW) alemã massivamente utilizada e estudada, o qual gera ondas sonoras com cores e tamanhos variados. Em um primeiro momento a imagem da onda de áudio foi ilustrada utilizando exemplos lúdicos, com um trecho de bateria sendo tocado, e sons de animais. A partir disso, propusemos que os estudantes ficassem organizados em roda ao microfone, evitando constrangimentos de utilizar a voz na frente dos colegas. Foram realizadas gravações das vozes de cada um, com a liberdade de apresentar de forma livre, e cantar algum trecho do repertório que havia sido trabalhado até então. Dessa forma, foi elucidada a liberdade de se registrar de maneira representativa.

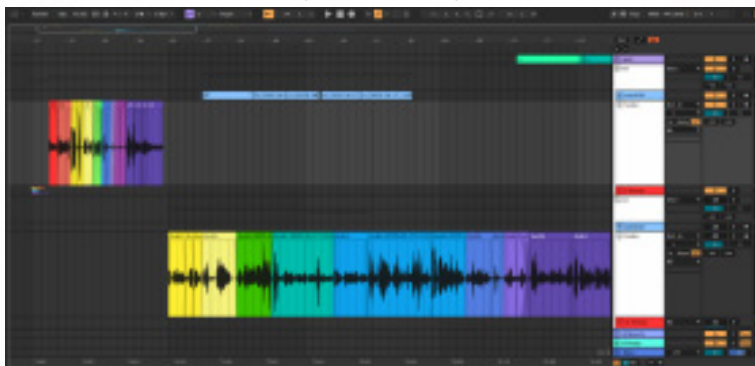
Registros da 1ª aula, em que foi realizada a dinâmica de gravação.



Fonte: acervo pessoal.

Ao final desta aula, ocorreu um momento cômico e descontraído, pois os estudantes utilizaram da tecnologia de manipulação da voz para registrar frases do seu humor, em um momento de distração coletiva e diversão.

Software Ableton, com o arquivo das gravações, organizadas esteticamente em arco-íris.



2. Na segunda aula, realizada na *Biblioteca Érico Veríssimo* (biblioteca da escola), foram analisados os resultados sonoros e visuais criados na primeira aula, prioritariamente servindo de gancho para uma longa conversa sobre identidade e auto-reconhecimento. A partir do mapeamento, os resultados da produção foram debatidos e aprofundados para o surgimento da discussão norteadora do processo de aprendizagem: o reconhecimento e a apropriação da identidade e cultura na construção de conhecimento e caráter estudantil.
3. O terceiro e último encontro desta experiência, em sala de aula, foi o momento em que os alunos, com o espectro da voz e a frase de apresentação impressos em uma folha A4, realizaram uma arte visual representativa das suas identidades. A manifestação através da visualidade reforçou a conexão interdisciplinar da proposta e gerou conteúdos personalizados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É possível afirmar que, embora haja um verdadeiro fascínio por parte de crianças e jovens para o uso de diferentes tipos de mídias eletrônicas, estes recursos raramente são empregados para a construção de novos saberes e práticas intelectuais que gerem conhecimento novo relevante no mundo escolar e acadêmico. Estas turmas naturalmente seguiam esta tendência, no que esta experiência

procurou contribuir para uma ressignificação das perspectivas de usos e funções das novas tecnologias digitais.

No contexto destas turmas de perfis contrastantes, considerando casos de inclusão agrupados em uma delas, são compostas de alunos de 11 a 13 anos do 6º ano. A turma 64 reúne diversos estudantes de inclusão, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), além de outras neurodivergências ainda não plenamente mapeadas. Por isso, são frequentes momentos de desorganização e desregulação dos estudantes, com ações ruidosas e falta de colaboração.

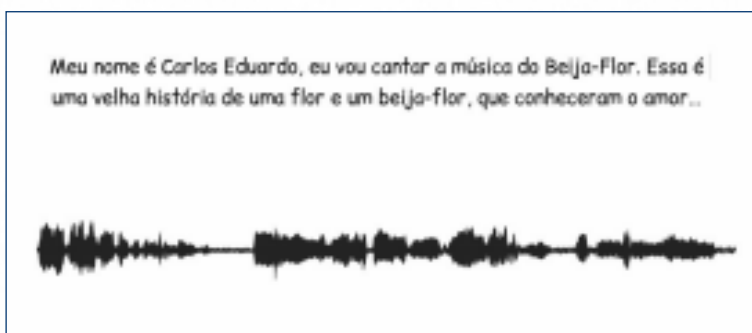
Em contraste, a turma 63 reúne alunos diversos, que apresentam uma musicalidade em maioria mais desenvolvida, em um ambiente mais propício para a contribuição da socialização dos discentes. Nessa turma, é mais comum que os alunos se engajem nas combinações e manifestem interesse no conteúdo musical, demonstrando maior domínio técnico, e tragam suas reflexões e vivências musicais para dentro de sala de aula.

De toda forma, nenhum juízo de valor é atribuído a essa dicotomia por quem trabalha e convive no ambiente escolar, pois procuramos partir do perfil e das bagagens do corpo discente. Como defende Freire (1996), a assunção da identidade cultural do estudante é uma demanda relevante para a educação libertadora. As condições maiores ou menores de autonomia e organização são conduzidas de maneira dialógica e respeitosa. Freire (1996) incentiva a construção de um ambiente acolhedor, afetuoso e de curiosidade espontânea rumo à curiosidade epistemológica. Em termos éticos, todas as informações e trabalhos aqui expostos estão em consonância com as normativas defendidas pela escola. Nessa perspectiva, foram realizados mapeamentos da cultura musical das turmas no começo do ano, como uma investigação análoga às temáticas de interesse como na metodologia freireana. Concluiu-se que, em grande parte, os principais gêneros que rondam os gostos dos estudantes são sertanejos, pop e funk. Por isso, a escolha da produção vocal com equipamentos de estúdio foi feita, visto que, na mídia, é comum a partilha de momentos dos músicos desses estilos gravando em estúdios de luxo, e utilizando microfones de qualidade. Ademais, vinham sendo ensaiadas canções ao longo do ano, trabalhando previamente a voz e o canto em conjunto.

Um dos momentos mais marcantes do desenvolvimento do projeto foi ao serem indagados sobre o que significava identidade: muitos alunos começaram falando sobre o documento de identidade, registro material e institucional da existência, e sobre as peculiaridades físicas de cada um, como a digital, que permitem reconhecer identidades. Mais a fundo, a partir da provocação inicial,

os pibidianos realizaram uma apresentação sobre suas identidades e àquilo que lhes é importante, ampliando o diálogo original a partir de um apelo emocional e horizontal com os estudantes. A partir daí, as reflexões passaram a abranger subjetividades de família, origens, gostos pessoais, tudo aquilo que forma a identidade. Um momento da aula foi separado para uma atividade recreacional, em que os estudantes deveriam relacionar as artes de capas de discos trazidas das músicas não identificadas pertencentes àqueles vinis. Com isso, pretendeu-se elucidar a conexão entre identidades visuais e sonoras, propondo a atividade da próxima aula, em que haveria de ser realizada uma produção artística visual envolta da onda sonora da própria voz.

Exemplo de um dos trabalhos na terceira aula.



Fonte: acervo pessoal.

Esta etapa causou grande satisfação dos estudantes, em geral, e fomentou a curiosidade de exploração entre os trabalhos individuais no coletivo. O resultado envolvendo produção textual sobre si mesmo, gráfico visual e produção sonora demonstrou uma certa completude, a qual desejaram organizar em modo de exposição na escola. Embora o foco da proposta seja no processo criativo e uso crítico das tecnologias na construção da identidade vocal, os trabalhos realizados também explicam os resultados alcançados. É relevante considerar que os trabalhos demonstram tanto o registro sonoro, da micro história pessoal de cada estudante em sua própria voz, como, também, gera um gráfico representativo do movimento sonoro da voz do autor.

Resultado exposto na Escola das obras interdisciplinares.

Fonte: acervo pessoal.

Esta experiência nos revelou potencialidades do uso de novas tecnologias digitais na sala de aula, e adequação com as recentes normativas acerca da retirada de dispositivos celulares da sala de aula. Ao promover a tomada de consciência sobre suas identidades através da produção vocal, simbólica e concretamente damos voz a estes jovens estudantes e promovemos registros primados pela preservação desta memória virtual e ubíqua deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que o engajamento com a voz resgata referências sócio-históricas dos participantes, incentivando os educandos a interagirem em um ambiente criativo e crítico. Foi possível integrar aspectos de exploração sonora das vozes e territórios, timbres e recursos dentre as novas tecnologias digitais, mostrando estratégias democráticas do uso crítico de tecnologias. Este trabalho com tecnologias musicais de gravação foi frutífero, pois despertou desde o primeiro momento a curiosidade e engajamento dos discentes, ávidos participar de uma experiência de gravação, antes só reconhecida nas mídias que acompanham.

As inspirações de vida e referências culturais dos próprios acadêmicos pibidianos nortearam esta experiência, entrelaçando com os alunos histórias de vidas, gostos e organização etnográfica destas referências em uma construção coletiva, colaborativa, criativa e crítica.

Da mesma forma, a utilização da interdisciplinaridade foi chave na musicalização e fomento artístico dos alunos. Relevante considerar a reflexão acerca de identidade como elemento fundamental na sua educação, visto que manifestaram pouco refletir sobre suas individualidades e, a partir deste trabalho, foram desencadeados reflexões e diálogos sobre leitura de mundo e sentido de pertencimento, no contexto do pensamento crítico. Assim, a experiência proporcionou uma educação problematizadora, representativa e libertadora.

AGRADECIMENTOS

Ao Ministério da Educação (MEC), e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelas bolsas PIBID. Contamos como parceiras a EMEF Monte Cristo, com a professora de música Caroline Cao Ponso e o estudante Matias Holschuch. Cabe agradecer, postumamente, ao educador Paulo Freire, por todo seu trabalho e luta na educação brasileira e mundial!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE - Ministério da Educação](#). Acesso em 08.jul.2025.

BRASIL. **Lei nº 15.100/2025**. Estabelece diretrizes para a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis eletrônicos pessoais nos estabelecimentos de ensino público e privado de Educação Básica. Disponível em: [L15100](#). Acesso em 05.jul.2025.

CUERVO, Luciane. Pedagogia da autonomia na educação musical: contribuições da leitura de mundo freireana. **Revista Praxis & Saber**, 13(32), e13224. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.13224>, 2022.

CUERVO, Luciane; RIGO, Rosa. Pensamento Crítico na Formação de Professores de Música: Andragogia Mobilizada Pelos Cantos de Tradição Oral. **Orfeu**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p.1 - 39, jun. 2023.

CUERVO, Luciane (Org.). **Musicalidades e Visualidades na Leitura de Mundo**. Subprojeto do Núcleo Interdisciplinar PIBID de Música e Artes Visuais.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN) da Pró-Reitoria de Graduação, Porto Alegre, 2024.

CUERVO, Luciane (Coord.); SODRÉ, Leandro (Colab.). **Memórias de Musicalidades ao Longo da Vida**: estudo interdisciplinar sobre a voz falada e cantada. Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) da UFRGS, Porto Alegre, 2025.

CUERVO, Luciane. **CriatividARTE 2025/2026**: Projeto Interdisciplinar Universidade Escola. Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) da UFRGS, Porto Alegre, 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: Cartas a quem ousa ensinar. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2023 (1ª ed.1974).

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **A educação no Brasil**: Uma perspectiva internacional. © OECD 2021 <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>

O'RILLEY, Seamas. **Meet the 12-year-old Dubliner who's just directed Aphex Twin's new music video**. The Irish Times, 2016. Música. Disponível em: <https://www.irishtimes.com/culture/music/meet-the-12-year-old-dubliner-who-s-just-directed-aphex-twin-s-new-music-video-1.2694803>. Acesso em 6.jul.2025.

TERRA, Márcia. **Programa Mais Educação na EMEF Vila Monte Cristo**. Disponível em: <http://maiseducmcristo.blogspot.com/>

WELCH, Frederick Graham; PRETI, Constanza. O canto como comunicação interpessoal e intrapessoal. **Orfeu**, v.3, nº 1, julho de 2018. p. 198 de 229. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10059093/1/Welch%20&%20Preti%202018%20O>

LITERATURA INFANTIL NO ÂMBITO DO PIBID: REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Nadine da Silva Tenorio¹

Andriéli de Cássia F. dos Santos Traichel²

Deusmaura Vieira Leão³

RESUMO

Este relato apresenta experiências com a leitura de livros infantis, com foco na formação docente crítica, reflexiva e intelectual, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), dentro do subprojeto de alfabetização, por meio do projeto de Contação de Histórias, desenvolvido no turno vespertino na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Odélio Guerra”, em Rio Verde — GO. O trabalho tem como objetivo inspirar educadores, pibidianos e entusiastas da literatura a ampliarem suas reflexões e seus repertórios didáticos e literários, especialmente nas práticas pedagógicas. Esta pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, fundamenta-se em vivências, observações e investigações realizadas durante as atividades de leitura compartilhada, utilizando livros disponíveis no acervo escolar para essas contações de histórias. O tema surgiu da necessidade de desenvolver um olhar crítico e maduro acerca da literatura infantil disponível no mercado editorial, neste caso no ambiente escolar, e a forma como é mediada. Deste modo, o trabalho discute, entre outros aspectos, o conceito de literatura infantil, o critério de escolha dos livros utilizados, o ambiente escolar, o perfil do público-alvo e a estruturação das ações pedagógicas. Destacam-se, nesse processo, as trocas de experiências realizadas ao longo dos encontros e as pesquisas desenvolvidas com a educação

1 Graduada do curso de Pedagogia da Universidade de Rio Verde — UniRV, bolsista do PIBID, conhecimentobenefico@gmail.com

2 Professor Orientador: Prof.^a Me. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade de Rio Verde, andrieli.ftreichel@gmail.com

3 Professor Orientador: Coorientadora Prof.^a Ma. Coordenadora local do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade de Rio Verde, deusmaura@unirv.edu.br

permanente, fortalecendo a práxis e contribuindo para ampliar a visão crítica da acadêmica sobre os materiais didáticos, as narrativas infantis e as práticas pedagógicas, evidenciando, ainda, a importância de uma formação cultural sólida do educador na mediação das práticas literárias. Considera-se como diferencial, relacionado às práticas, os planejamentos que contemplem etapas primordiais para a formação docente e para contações de histórias enriquecedoras, contribuindo tanto para o aprendizado dos educandos quanto para a qualificação da pibidiana, fomentando momentos de contação de histórias significativos — principalmente diante de livros que carecem de sentidos — ao mesmo tempo em que resultou nesta produção acadêmica.

Palavras-chave: Literatura, Mediação, Formação docente, Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A partir da industrialização e do conceito de infância como fase reconhecida do desenvolvimento humano, a indústria editorial literária infantil⁴ alavancou, adaptando histórias e produzindo novas para este público, consolidando o mercado. Logicamente, este é um avanço no processo ensino-aprendizagem, em que os recursos didáticos são condizentes com a idade do aluno, especialmente quando se pensa que as crianças sem capital cultural passam a ter acesso à escola e, para estas, a escola é o único meio de acesso à leitura. De fato, a escola deve partir do pressuposto de que é um espaço privilegiado que forma as bases para a autorrealização vital/cultural, que se inicia desde a tenra idade e se prolonga durante a vida (COELHO, 2000). Consequentemente, o projeto de contação de histórias foi implementado na escola parceira, EMEF “Odélio Guerra”. Apesar de existir uma tendência mundial em que as pessoas têm lido menos livros, especialmente físicos, é interessante como o mercado de livros infantis tem crescido no país. Diante da diversidade de obras e de leitores, com diversas formas de ouvir, compreender e interpretar, a intervenção de quem lê é primordial. Surge então uma questão essencial: **como trabalhar um livro simples de forma singular e significativa?** Essa foi a questão filosófica e norteadora na qual fundamenta a práxis no PIBID nesse projeto de contação de histórias. Com isso, é considerado um dever mediar sabiamente a construção do conhecimento, sem se limitar ao uso de livros de histórias no projeto — notadamente aqueles que apresentam pouca riqueza de valores e pensamentos conflitantes. Esses livros devem estar acompanhados de uma experiência educadora, consciente de que a transformação de uma sociedade começa pela mente.

Paralelamente, a pesquisa fortalece o pensamento analítico sobre o papel da literatura, da alfabetização, do dever do educador e do compromisso como integrante do PIBID. Por isso, as atividades não se restringiram às solicitações

4 “O mercado editorial infantil no Brasil tem apresentado sinais de vitalidade, mesmo diante de desafios econômicos. Em 2023, enquanto o setor editorial brasileiro registrou uma queda de 6%, a literatura infantil contrariou essa tendência, apresentando um crescimento de 7% e passando a representar 14% do comércio de livros no país. Dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” indicam que o público infantil é o que mais lê atualmente. Crianças de 11 a 13 anos lideram com 81% de leitores, seguidas pelas de 5 a 10 anos, com 71%. A frequência de leitura também é alta: muitas leem quase todos os dias, motivadas principalmente pelo gosto pela leitura (48%) e pelo desejo de aprender algo novo (13%)”. (Costa, 2025)

institucionais, mas extrapolaram nas produções reflexivas ao longo de cada etapa do projeto de Contação de Histórias.

É preciso destacar que este trabalho não critica a literatura infantil. Reconhece-se que o mercado é importante para a economia, além de serem lançados livros com múltiplos temas e estilos a serem explorados e novos autores a serem conhecidos.

A propósito, a escolha desses textos infantis na operacionalização da atividade didática surgiu de uma decisão intencional de abrir espaço para novos autores, livros, valorizar os recursos literários da escola e aceitar o desafio de pesquisar e trabalhar o raciocínio lógico e criativo ao estudá-los. Os livros infantis são excelentes ferramentas para estimular o processo criativo e encontrar novas inspirações, mesmo para adultos. Este relato de experiência ilustra essa possibilidade.

A seleção dos livros utilizados se mostrou desafiadora pelo fato de alguns livros apresentarem narrativas carentes de reflexões críticas ou mesmo não possuírem escritos(livro-imagem); contudo, isso foi compreendido como uma investigação de possibilidades a partir dos caminhos direcionados diante dos materiais disponíveis.

Os livros, em geral, carregam as marcas do tempo em que foram produzidos e refletem as características sociais de sua época. No entanto, na sociedade moderna, marcada pela aceleração e pelo imediatismo, observa-se que muitas obras também seguem essa lógica: são superficiais, carecem de profundidade, e acabam por fomentar leitores com menor repertório cultural e linguístico, comprometendo o desenvolvimento mais amplo da linguagem e do pensamento crítico.

Com isso, esta produção acadêmica trata da experiência com livros considerados comerciais do nicho infantil, em que não existem expectativas profundas, a leitura não gera uma experiência relevante, a linguagem não é refinada, e livros um pouco mais estéticos que envolvem pretensão literária, mesmo que atendam às exigências editoriais (ex.: texto simplificado e imagens vibrantes) e da contemporaneidade.

Então surge o papel do professor, quando bem mediadas, contribuem para a construção de valores (iniciativas comuns da literatura infantil), a valorização e aquisição da língua portuguesa na infância, que este registro acadêmico toma como objetivo nas práticas desenvolvidas no projeto de Contação de Histórias, e utiliza este relato teórico-prático para suscitar reflexão no leitor na proporção em que articula os argumentos apresentados, respaldados por pesquisas científicas e relatos à luz das vivências pessoais.

METODOLOGIA

A seguinte experiência foi vivenciada no projeto de Contação de Histórias na EMEF “Odélio Guerra”, no subprojeto de alfabetização do PIBID, turno vespertino. A pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, foi desenvolvida por meio de investigação, elaboração de planejamentos, execuções e avaliações centrados em livros cuja leitura isolada não favorece a construção significativa do conhecimento, levando em consideração a criança como um ser em desenvolvimento e que raciocina.

A escola atende ao público da zona rural na cidade de Rio Verde — GO, com 337 estudantes, segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) 2025, considerando os dois turnos e dispõe de recursos didáticos, materiais para a Educação Física e o recreio dirigido que o bolsistas participam. A biblioteca, além dos livros, conta com uma lousa e TV interativa.

Os livros selecionados fazem parte da biblioteca⁵ escolar na qual o programa atua; desse modo, buscou-se explorar os recursos da instituição. Os títulos foram escolhidos de forma a se adequarem às temáticas que deveriam ser abordadas, seguindo a agenda de atividades disponibilizada.

Com a finalidade de usufruir plenamente do PIBID, durante a presença na unidade escolar e fora dela, propus-me a tornar as obras e os momentos literários mais interessantes e didáticos, acrescentando elementos que os educandos provavelmente desconheciam, como será apresentado nos Resultados e Discussões.

Abaixo segue um quadro que imprime as ações executadas pertinentes à pibidiana, apenas, e as ações da acadêmica em relação aos educandos:

Tabela 1 — Contextualização das práticas pedagógicas da pibidiana em relação a si e aos educandos

MOMENTOS	PIBIDIANA	EDUCANDOS
ANTES DA LEITURA	Escolha do livro, Plano de Contação de Histórias, pesquisas que agregam cultura aos alunos.	Preparar o ambiente, situar os alunos, realizar questionamentos relacionados ao tema.
DURANTE A LEITURA	Autoavaliação da performance, fidelidade ao plano.	Ler o livro, realizar mediações.

5 Os livros escolhidos fazem parte da biblioteca escolar na qual o Programa atua, deste modo, buscou-se explorar os recursos da instituição. A EMEF “Odélio Guerra” é uma das duas escolas contempladas com o projeto “Leitura no Campo”, e conta com uma biblioteca recheada de livros. Convém comentar que esses livros não foram escolhidos pela instituição, e sim doados por meio do projeto em 2020.

MOMENTOS	PIBIDIANA	EDUCANDOS
DEPOIS DA LEITURA	Atividade extra, a parte dos relatórios, de reflexão e análise das atividades propostas aos educandos.	Atividade manual de escrita, desenho e diálogo reflexivo sobre os assuntos vinculados à história.

Fonte: Elaboração Própria

Este processo possibilitou a criação de uma mediação literária integrada ao currículo escolar, na qual os conhecimentos prévios foram valorizados e os questionamentos surgiram de forma produtiva, estimulando o desenvolvimento dos alunos por meio de novas experiências e curiosidades durante a leitura compartilhada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Considerações sobre literatura

O termo literatura é polissêmico e, quando se trata de literatura infantil, é uma área suscetível a múltiplas interpretações. Em latim, significa instrução, saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, alfabeto, erudição e afins. Até o século XVIII, a literatura era concebida de outra forma, estando ligada à “cultura do homem das letras”.

Com as transformações na cultura e na arte, a literatura passou a significar um aespécie de atividade do letrado e sua produção. No final do século, seu conceito passou a ser aplicado também ao “conjunto de obras de outro país”. Outros fenômenos ainda influenciaram a concepção do termo literatura (SOUZA, 2006).

Embora seu conceito depende do contexto histórico e cultural, é possível interpretá-la da seguinte maneira: “Literatura com ‘l’ minúsculo designa qualquer texto escrito: podemos falar sobre ‘a literatura’ sobre qualquer assunto dado sem muita dificuldade”, ou seja, literatura no sentido etimológico, entendida como conjunto de escritos. Já a literatura com L’ maiúsculo designa um conjunto muito menor de textos — um subconjunto de todos os textos escritos” (GOTTLIEB; THOMAS, 2022, tradução nossa).⁶

Isso demonstra claramente que existem livros e Livros. Alguns atributos da literatura comercial foram definidos: ela é elaborada principalmente para entreter

6 “Literature with a small l” designates any written text: we can talk about “the literature” on any given-subject without much difficulty. Literature with a capital L”, by contrast, designates a much smaller set of texts — a subset of all the texts that have been written.

o leitor, uma vez que o entretenimento é uma qualidade que atrai e apela a um público amplo. Para promover uma experiência de leitura prazerosa, os textos possuem estilo simples e direto, aderindo a estruturas narrativas convencionais, sem provocar reflexão profunda ou apreciação estética (CUNNINGHAM, s.d.). Isto não deve significar que o entretenimento deve ser supérfluo.

Reflexões sobre Literatura Infantil

Definir literatura infantil de forma direta é dizer que se trata de livros ou outros textos direcionados às crianças. A antiga categorização da literatura infantil como “não literatura” tornou-se obsoleta. Evidentemente, a linguagem de um livro é adaptada ao seu público, e é justamente por a linguagem ser infantilizada, chamativa e imediatista, em algumas obras que são classificadas como livros comerciais.

Por outro lado, a literatura estética pode ser entendida como a soma da apreensão inicial de uma criação literária e das reações emocionais, intelectuais ou outras que esta suscita, em função das características específicas postas pelo autor na sua produção (CUNHA, s.d.). Essas noções conduzem à reflexão sobre o cuidado estético nos livros infantis, despertando conflitos no campo literário.

Tal debate remete ao questionamento legítimo de Carlos Drummond de Andrade, expresso no poema *Literatura Infantil*:

“O gênero ‘literatura infantil’ tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem-feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado — porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? [...]” (DRUMMOND DE ANDRADE, 2020, p. 160).

Esse olhar crítico de Drummond aproxima-se das ideias contemporâneas sobre literatura infantil, retomando a explanação inicial sobre o surgimento do conceito de infância e sua vinculação ao viés mercadológico. Como afirmam os estudiosos, “definimos literatura infantil segundo nossos propósitos — em que, no

fim das contas, está o princípio das definições: dividir o mundo segundo nossas necessidades”. O autor acrescenta ainda: “Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita alguma delimitação gerenciável” (HUNT, 1991, p. 61, 63-64, tradução nossa).⁷

O nicho infantil já é uma medida mercadológica. Por sua vez, a inquietação implícita de Drummond reflete sobre o universo da leitura direcionada ao público infantil. Entretanto, essa reflexão pode ser ampliada, provocando no educador uma análise crítica acerca das condutas infantilizadoras e facilitadoras atribuídas às crianças, subestimando sua capacidade de compreender a realidade à sua volta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta produção reflexiva discute o que está disponível no mercado, sem generalizações, destacando livros que necessitam de um cenário criado pelo docente para serem impactantes na percepção do aluno e construtivos na percepção do educador para a civilização, ou seja, para a cidadania.

Porém, o crescimento do mercado literário infantil e o sistema mercadológico produzem uma quantidade expressiva de livros e, quando o mercado se torna popular, é possível que o lucro seja priorizado, o que pode abalar a qualidade. Segundo Barthes (*apud* GOTTLIEB; THOMAS, 2022), “a literatura se diferencia da massa escrita por oferecer mais e diferentes tipos de experiências do que o texto comum, não literário” (tradução nossa).⁸ Exemplificando, entre esses livros existem obras que carecem de profundidade significativa, e, portanto, é necessária a mediação de quem lê a história. Isso ocorre devido à ausência de sentidos profundos que levem o aluno à reflexão, à sensibilidade e à construção de juízos.

Os livros infantis “comerciais” (não no sentido de serem apenas comercializados) possuem linguagem simples e ilustrações chamativas, facilitando o acesso rápido ao seu consumo, sem que se estude os impactos que essa linguagem simplista pode exercer na arte, nas expressões culturais e na valorização da Língua Portuguesa, especialmente quando não há assistência adequada.

7 “We define children’s literature, then, according to our purposes - which, after all, is what all definitions do: they divide the world according to our needs”. “To define children’s literature may seem to be marking out a territory. It is, but only in so far as the subject needs some delimitation if it is to be manageable” (HUNT, 1991p. 61, 63-64).

8 “Barthes’ [...] Literature differs from the mass of writing by offering more and different kinds of experiences than the ordinary, non-literary text”. (GOTTLIEB; THOMAS, 2022)

É nessa perspectiva problemática — que transita entre o conceito de literatura, a presença de livros com aspectos comerciais ou esteticamente reduzidos, e a valorização das práticas docentes — que esta produção se debruça e o propósito é a qualificação das práticas pedagógicas e a constante reflexão, como afirma Freire: “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (2001, p. 36 *apud* CORRÊA, 2011, p. 321).

“Assim, aprender a significação é ter a possibilidade de estabelecer relações entre as coisas, as situações e os acontecimentos, que permitam, por exemplo, [...] notar como opera ou funciona, que consequências traz, qual a causa e possíveis aplicações” e “compreende que a construção de significados constitui a significação e que acontece quando a compreensão é alcançada” (HEMING, 2024, p. 66, *apud* DEWEY, 1959, p. 140).

Partindo dessas premissas, o planejamento foi peça fundamental para conduzir o antes, o durante e o depois da história de forma crítica, de modo que as crianças pensassem sobre o mundo e seu próprio mundo, “isso para que as experiências vividas pelas crianças não apenas acolham, mas também alarguem o seu mundo e, principalmente, garantam a continuidade da vida, especialmente daquela que pulsa em cada uma delas” (HEMING, 2024, p. 59-60).

Essas ações são notáveis, pois a “literatura infantil de qualidade condiciona as produções infantis a atitudes de engajamento, transformação e estímulos intensos nos leitores” (HUNT, 2005, tradução nossa).⁹ Aliás, Segundo Cecília Meireles, a qualidade literária é fator primordial para qualquer literatura (MEIRELES, 1951 *apud* SOUZA, 2006, p. 55). Na ausência de obras com essas visões, é papel do docente intervir. A prática visava a transformação da história para além do livro — alcançando o aluno e o participante do Programa.

As seguintes tabelas detalham os livros utilizados, as datas das realizações, as temáticas previstas na agenda, as turmas, as ações desdobradas, as impressões das turmas, os registros pedagógicos e reflexivos pós-projeto (além do relatório semanal), bem como os aspectos que os caracterizam como comerciais ou com algum conceito estético, a partir das vivências.

9 “[...] to many readers, children’s books are a matter of private delight, which means, perhaps, that they are literature — if ‘literature’ consists of texts which engage, change, and provoke intense responses in readers” (HUNT, 2005).

Tabela 2 — Contextualização geral metodológica no projeto de contação de histórias

PRIMEIRA EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA						
TEMA	DATA DA ATIVIDADE	TURMA	LIVRO E ANO	AUTORA	EDITORA	IDADE
Livre	06 de fevereiro	2º B	A Borboleta, 2009	Taísa	Borges Peirópolis	08-12
SINOPSE DA EDITORA						
O livro comunica: Neste lírico livro de imagem, Taísa Borges traça um enredo da natureza, num tênue fio condutor que remete o leitor a refletir sobre como todas as coisas estão interligadas. Mas a criatividade plástica nos conduz ainda a pensar sobre algo bastante intrigante: quando um livro contém uma história e quando é a história que contém o livro?						
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS						
Leitura visual do livro-imagem com interferência , questionamentos , apresentação de palavras com sílabas complexas , destacar similaridades da vida humana com as outras formas de vida, no caso todos os animais, e importância dessas outras espécies e a apresentação de um inseto e um anfíbio, raros, de peles translúcidas. Mediante essas ações é possível relacionar aprendizagem + vivência + eu + outro + o mundo .						
PRODUÇÕES ACADÊMICAS DOMICILIAR PÓS-PROJETO						
Nesta situação, foi produzida uma reflexão dos procedimentos adotados, engajamento dos alunos e atuações experimentadas.						
OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA DOS EDUCANDOS						
Os alunos receberam bem a proposta, ouviram com atenção, responderam aos questionamentos de intervenção, compreendendo e extrapolando , envolvendo-se com exemplos a partir de suas vivências, visto que os alunos se locomovem de ônibus para ir à escola enfrentam desafios como a borboleta do livro.						
OBSERVAÇÕES LITERÁRIAS						
Livro-imagem sem narrativa escrita, muito bem ilustrado como uma pintura em tela. Um ponto forte é trabalhar a função metalinguística evidente ao finalizar a visualização das imagens. Atende às exigências editoriais na qualidade e na acessibilidade. Mas é questionável considerá-lo literário, no sentido rústico da palavra, por não ter a linguagem escrita . Assim, o mediador deve explorar bem as imagens artísticas e seus detalhes para reconstruir a literatura oral .						

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 3 — Contextualização geral metodológica no projeto de contação de histórias

SEGUNDA EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA						
TEMA	DATA DA ATIVIDADE	TURMA	LIVRO E ANO	AUTORA	EDITORA	IDADE
Livre	27 de março	4º C	O menino que morava no livro, 2009	Henrique Alexandre Rampazo	Sitchin e Panda Books	07-10
SINOPSE DA EDITORA						

O livro comunica: Era uma vez um menino... O menino desta história era muito parecido com todos os meninos. Só não era igual porque morava em um lugar diferente. E apesar de estar na história de um livro, ele não morava em um castelo encantado, em uma nuvem ou no fundo do mar. Ele simplesmente morava... dentro do livro! Para conhecer esse menino, o leitor precisará entrar nesse universo para descobrir que há muitas coisas escondidas nas histórias dos livros.

SEGUNDA EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Canção de **Vinicius de Moraes** “Era uma casa muito engraçada” e o que a inspirou, **conceito** de casa, lar, moradia, qualidade de vida, **história de vida e inspiração**, diálogo, dobradura de papel em formato de casa, **desenho** e **produção textual**. Os alunos decoraram a casinha de papel e produziram um texto sobre a casados sonhos. Na ocasião também, foram explorados os **benefícios** e a **relevância** que a **leitura** tem.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS DOMICILIAR PÓS-PROJETO

Nesta situação, foi **analisada minuciosamente** as **produções textuais**, aspectos como **gramática**, **organização**, mas principalmente a **criatividade** e os saberes prévios das crianças em suas escritas. Essas análises vão ao encontro das demandas da **Secretária Municipal de Educação** da cidade de Rio Verde-GO.

OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA DOS EDUCANDOS

Os educandos **receberam bem** a proposta, **realizaram atividades**, **ouviram com atenção**, compreenderam e extrapolaram, envolvendo-se com exemplos a partir de suas vivências e suas condições de vida. Mencionando suas casas e o que gostam de ler.

OBSERVAÇÕES LITERÁRIAS

Livros com ilustrações digitais, incluindo variedades tipográficas, que atendem às exigências editoriais na qualidade e na acessibilidade de iniciação à leitura. Texto criativo, todavia com uma **narrativa simplista**, é, tem um enredo comum de se encontrar na literatura infantil, está ausente de uma experiência cativante.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4 — Contextualização geral metodológica no projeto de contação de histórias

TERCEIRA EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA						
TEMA	DATA DA ATIVIDADE	TURMA	LIVRO E ANO	AUTORA	EDITORA	IDADE
Páscoa- valores humanos	24 de abril	4º B	Tingoda banana, 2020	Jane e o drama	Massey Carochinha	4-7

SINOPSE DA EDITORA

O livro comunica: Tingo está desesperado por uma banana. Mas onde estão as bananas? Sozinho e com fome, Tingo está prestes a desistir até que... ESPERE! Será que aquilo é... a MAIOR BANANA DO MUNDO?? Com cães de banana, bigodes de banana, foguetes espaciais de banana e um adorável gorila maluco por banana, o vibrante livro de Jane Massey faz as crianças rirem e se apaixonarem por Tingo.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Leitura do livro, **conscientização do respeito à vida animal** (domésticos e selvagens), **impactos humanos à natureza**, escola de **orangotangos na Indonésia**, **movimento surrealista**, realização de **desenhos com inspirações surrealistas** contendo elementos da natureza.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS DOMICILIAR PÓS-PROJETO

Nesta situação, foram analisadas cuidadosamente os desenhos e a desenvoltura dos estudantes em suas produções artísticas, resultando em um trabalho de análise digitado sobre as percepções da pibidiana.

TERCEIRA EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA DOS EDUCANDOS

Os alunos **receberam bem** a proposta, **ouviram com atenção**, **realizaram a atividade** planejada, **questionaram** e **se admiraram** com os elementos apresentados. Em um determinado momento, as crianças riram com **tom de desrespeito** em relação ao **idioma da Indonésia**, neste caso, a **intervenção**, como futura **educadora** e participante do **PIBID**, mostrou-se essencial. Sendo necessário evidenciar que o **Brasil** e o **brasileiro** são **diversos**, e que existem muitas **tribos indígenas** que possuem sua própria língua, além de a importância do **respeito**.

OBSERVAÇÕES LITERÁRIAS

Livro bem ilustrado com **influência surrealista**, o que auxilia na **introdução da arte**. Atende às exigências editoriais na qualidade e na acessibilidade de iniciar o contato com os livros. Porém, tem uma **narrativa excessivamente simplificada**, sem **mediação adequada** o momento literário passa a ser só um momento para preencher a exigência curricular de se ter um momento de leitura compartilhada.

Fonte: Elaboração própria.

As tabelas evidenciam que os momentos de contação de histórias foram muito além da simples leitura de um livro. E vale destacar: não há problema algum apenas ler, especialmente quando se trata de uma verdadeira Obra Literária — aquelas que, por si só, provocam múltiplas sensações e experiências no leitor. Ainda assim, mesmo diante dessas obras, é indispensável a mediação. Imagine, então, o quanto é ainda mais necessário um professor qualificado quando lidamos com livros fragmentados, carentes de profundidade ou de sentido completo.

Cabe salientar que não há evidências de editoras ou críticos literários —ao menos não foram encontrados registros — que denominem os livros descritos no próximo tópico como comerciais ou de valor estético questionável, mas diante das pesquisas realizadas e das percepções diante dos livros citados em comparação com outros clássicos da literatura, nota-se a diferença.

Ressalta-se que as vivências e observações relatadas aqui não diminuem o valor das obras nem as experiências de outrem. Como afirmado, “cada gênero literário, nos limites de uma época e de um movimento, se caracteriza por sua concepção particular do destinatário da obra literária, por uma percepção e uma compreensão particulares do leitor” (BAKHTIN, 1992, p. 324 *apud* DEBUS, 2011, p. 99).

Por conseguinte, é notável que alguns livros se destacam pelas imagens; outros exigem do leitor imaginação criativa e até paciência para alcançar o ponto principal da narrativa; há ainda aqueles que, ao serem finalizados, deixam a sensação de estarem incompletos. No que se refere a livros-imagem, a propósito, o primeiro livro explorado neste semestre permite afirmar que “ser criativo, ter qualidades artísticas, só que nunca será literatura, por uma simples razão: esta pressupõe a linguagem escrita” (MIGUEL, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias revela-se uma ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo diante de livros com desempenhos considerados insuficientes, o essencial é trabalhá-los a partir da construção de sentidos. E não se satisfazer como trivial, nem limitar a atuação ao livro, especialmente aos livros comerciais com pouca estética, ou o momento restrito em sala de aula.

Adotar essa postura é fundamental para a contribuição dos registros, explorações e práticas vivenciadas no Programa, acolhendo “o erro (expectativa)” como uma fonte de conhecimento. Assim, é imprescindível que o projeto seja desenvolvido com aprofundamento e rigor, contribuindo para as produções acadêmicas, as quais constituem um dos objetivos centrais do PIBID, como este relato de práticas leitoras enriquecedoras que surge uma experiência reflexiva e crítica sobre o papel do livro, sua complexidade e a atuação docente significativa e responsável diante da educação.

REFERÊNCIAS

COSTA, G. R. Mercado editorial infantil: crescimento, desafios e novos talentos. **Revista Hover**, 14 fev. 2025. Disponível em: <https://revistahover.com.br/index.php/2025/02/14/mercado-editorial-infantil-crescimento-desafios-e-novos-talentos/>. Acesso em: 5 maio 2025.

CUNHA, M. A. A. Experiência estética literária. In: Glossário Ceale. Belo Horizonte: **Ceale/UFGM**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>. Acesso em: 29 maio 2025.

CUNNINGHAM, J. M. Popular Literature. **Encyclopedia Britannica**. Disponível em: <https://www.britannica.com/art/popular-literature>. Acesso em: 15 maio 2025.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. Literatura infantil. In: Confissões de Minas. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2020. p. 160.

GOTTLIEB, E.; THOMAS, P. What is literature? **Oregon State University**, 3 jan. 2022. Disponível em: <https://liberalarts.oregonstate.edu/wlf/what-literature-definition-examples>. Acesso em: 6 maio 2025.

COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: **Moderna**, 2000.

CORRÊA, E. P. Olhares para a infância e para a educação no conto Negrinha e em outras histórias de Monteiro Lobato. In: GREGORIN FILHO, J. N.; PINA, P. K. C.; MICHELLI, R. S. (orgs.). Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: **Dialogarts**, p. 321. 2011.

DEBUS, E. S. D. Memórias de Emília, de Monteiro Lobato: uma reflexão sobre a linguagem. In: GREGORIN FILHO, J. N.; PINA, P. K. C.; MICHELLI, R. S. (orgs.). Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: **Dialogarts**, p. 99, 2011.

HEMING, L. Crianças e adultos partilhando jornadas de aprendizagem: o caso da professora Carolina e as crianças de 3 anos. Curitiba: **Editora Diálogos**, p. 59-60, 66, 2024.

HUNT, P. Criticism, theory, and children's literature. Oxford: **Blackwell Publishers**, p. 61, 63-64, 1991.

HUNT, P. (ed.) Understanding children's literature: key essays from the second edition of The International Companion Encyclopedia of Children's Literature. 2. ed. London; New York: **Routledge**, s.d.

MIGUEL, A. Literatura infantil. **Instituto Emília**, 14 nov. 2012. Disponível em: <https://emilia.org.br/literatura-infantil/>. Acesso em: 26 maio 2025.

SOUZA, G. P. C. B. A Literatura Infanto-Juvenil Brasileira Vai Muito Bem, Obrigada! São Paulo: **DCL**, 2006.

“EU NÃO SEI O QUE É”: AÇÕES DO PIBID/CIÊNCIAS/ UFRJ DIANTE DOS DESAFIOS DE LETRAMENTOS NA TRANSIÇÃO ESCOLAR

Nicole Sones Nunes¹

Yasmin Cristina Dos Santos Tavares Pavuna²

Vanessa Stefano Masquio³

Maria Margarida Pereira de Lima Gomes⁴

RESUMO

Este artigo versa sobre os sentidos que têm sido dados às práticas de escuta, mediação pedagógica e multiletramentos voltadas ao enfrentamento dos desafios da transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental no âmbito do subprojeto interdisciplinar de Ciências do PIBID/UFRJ. A partir das ações realizadas em uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro, são investigadas as rupturas simbólicas, pedagógicas e estruturais que afetam a aprendizagem dos estudantes, especialmente no que diz respeito às práticas de letramento. Para tanto, realiza-se uma análise de diários de campo produzidos durante as experiências de iniciação à docência. As evidências construídas permitem discutir, a partir do que se observa, experimenta e analisa das práticas escolares, como vem se dando a formação docente em meio a um problema educacional: a transição entre as etapas do Ensino Fundamental. Assim, entrelaçam-se neste trabalho, fruto de uma política pública (PIBID), a formação docente e o enfrentamento de um desafio à uma educação básica de qualidade. Espera-se que as reflexões desenvolvidas possam contribuir tanto para práticas docentes mais

1 Graduanda do Curso de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Pibidiana do projeto interdisciplinar ciências UFRJ; nicolesonesnunes@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Pibidiana do projeto interdisciplinar ciências UFRJ; yasmincristina.pavuna@gmail.com;

3 Mestre em Ensino, Professora da SME/Rio, Supervisora do Projeto Interdisciplinar de Ciências/UFRJ; nessastefano.ppgeb@gmail.com;

4 Professora orientadora do Projeto Interdisciplinar de Ciências/UFRJ; Doutora em Educação, Faculdade de Educação/UFRJ; margaridapl@gmail.com;

inclusivas e críticas como também para o desenvolvimento de projetos e políticas públicas que assegurem a continuidade pedagógica. Destaca-se ainda a indissociabilidade da formação e desenvolvimento profissional docente na/para construção de uma escola pública democrática e emancipadora.

Palavras-chave: transição escolar; letramento; formação docente; PIBID; Ciências

INTRODUÇÃO

A transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental representa uma etapa significativa e desafiadora na trajetória escolar dos alunos, caracterizada principalmente por mudanças estruturais, pedagógicas e relacionais. Embora prevista como parte do percurso escolar, essa passagem frequentemente ocorre sem o devido planejamento por parte das instituições, o que pode fragilizar os vínculos com a aprendizagem e intensificar desigualdades já existentes. Essas dificuldades são agravadas por alterações como a substituição do modelo de unidocência, um único professor acompanha os alunos em várias disciplinas, pelo modelo de pluridocência, professores especialistas para cada componente curricular, a segmentação dos tempos e conteúdos escolares, o aumento das exigências cognitivas e a ausência de informações pedagógicas sistematizadas sobre os estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) reconhecem a complexidade desse processo e apontam a importância de um planejamento curricular articulado e sequencial, que assegure a continuidade educativa. No entanto, como se sabe no cotidiano escolar, observa-se que muitos alunos chegam aos anos finais sem um repertório consolidado tanto de leitura quanto escrita e também sem o histórico pedagógico documentado. Essa escassez de dados como avaliações diagnósticas, registros reflexivos e observações contínuas compromete o planejamento de intervenções adequadas às necessidades dos alunos.

No município do Rio de Janeiro, onde se tem políticas como o “6º Ano Experimental” e o “6º Ano Carioca”, com a intenção de postergar o ingresso dos estudantes na dinâmica dos anos finais, mantendo-os em escolas com organização pedagógica dos anos iniciais. Tais projetos surgiram em resposta às dificuldades de aprendizagem evidenciadas no 6º ano, tradicionalmente marcado pelo aumento das taxas de fracasso escolar e distorção idade-ano. A proposta do “6º Ano Experimental” prevê a manutenção da estrutura escolar dos anos iniciais por mais um ano, sob responsabilidade de um único docente e com menor fragmentação disciplinar. Contudo, tais iniciativas não têm sido implementadas de maneira sistêmica e, atualmente, o 6º ano encontra-se ora vinculado ao segmento inicial, ora ao final, de acordo com a proposta pedagógica da unidade escolar (Rio de Janeiro, 2025). Essa coexistência de modelos acarreta experiências de transição heterogêneas e contribui para desigualdades no ingresso ao 7º ano.

A partir dessas propostas, consolidou-se uma dualidade no interior da própria rede municipal: em algumas unidades escolares, o 6º ano integra os anos finais; em outras, permanece no modelo dos anos iniciais, sob a denominação de “6º ano Carioca”. A Resolução SME/Rio nº 368/2022⁵ estabelece que: “o 6º ano terá sua matriz curricular ajustada conforme o modelo pedagógico da unidade em que estiver inserido” (Rio de Janeiro, 2025, p. 21), podendo seguir a lógica do Ensino Fundamental Anos Iniciais ou dos Anos Finais. Essa coexistência de arranjos institucionais revela a ausência de um consenso quanto à natureza da transição entre segmentos, gerando grandes desafios relacionados às desigualdades nas experiências escolares dos estudantes. Conforme discutido por Franco (2009) e Seledes (2016), há uma tendência em desconsiderar as condições estruturais da escolarização ao atribuir as dificuldades escolares a fatores individuais, como a suposta “baixa autoestima” dos estudantes. Esse discurso, denominado por Franco (2009) como “mito da autoestima”, desvia o foco das condições sociais e institucionais que limitam o sucesso escolar, despolitizando a discussão e fragilizando o enfrentamento das desigualdades.

É nesse cenário que se insere este trabalho, fundamentado nas experiências vividas no âmbito do subprojeto interdisciplinar de Ciências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIBID/UFRJ), desenvolvido com turmas do 7º ao 9º ano de uma escola pública da Zona Norte do Rio de Janeiro. Partimos das experiências registradas em diários de campo, de duas bolsistas PIBID, que muitos estudantes chegam ao 7º ano com diferentes níveis de letramento, o que repercute diretamente em sua participação nas atividades escolares, sobretudo em Ciências.

Diante disso, este artigo que se orienta pela seguinte pergunta: como as atividades de Ciências podem contribuir para uma transição mais acolhedora, dinâmica e com potência didática para o processo de letramento? A partir dessa questão, propomos uma análise ancorada em três eixos principais: os desafios da transição escolar, os multiletramentos e o ensino de Ciências como espaço de práticas de letramento. A abordagem metodológica consiste na análise dos diários de campo das bolsistas PIBID, compreendendo-os como ferramentas de formação docente e de escuta sensível dos processos vividos no cotidiano escolar.

5 RIO DE JANEIRO (Município). *Resolução SME n.º 368, de 15 de dezembro de 2022*. Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano XXXVI, nº 234, p. 49-53, 16 dez. 2022. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio>. Acesso em: 10 jul. 2025.

TRAMA TEÓRICO METODOLÓGICA

A ausência de um plano de transição estruturado, somada à escassez de informações pedagógicas sistematizadas tal como relatórios diagnósticos, históricos de aprendizagem e registros de dificuldades, dificulta a proposição de intervenções pedagógicas. Bruel e Bartholo (2012) argumentam que a falta de articulação entre os segmentos escolares favorece a reprodução de desigualdades educacionais, uma vez que impede que as singularidades de cada estudante sejam consideradas no planejamento de práticas pedagógicas efetivas.

Diante desse cenário, emerge a crítica ao que Franco (2009) denominou como o “mito da autoestima”. Esse autor mostra como discursos que culpabilizam os estudantes por seu próprio insucesso mascaram os efeitos das desigualdades estruturais e institucionais. Ao atribuir o fracasso escolar à suposta falta de confiança dos alunos em si mesmos, desvia-se o foco das condições objetivas de escolarização, como a precariedade de recursos, a descontinuidade de políticas públicas e a invisibilidade dos saberes culturais dos estudantes. Tal perspectiva, além de injusta, inviabiliza a construção de políticas educacionais emancipatórias.

Nesse contexto, é necessário repensar o papel da escola, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento. De acordo com Magda Soares (2009, 2022), o letramento é uma prática social que envolve o uso da leitura e da escrita em contextos reais de comunicação e participação social. É muito mais do que a alfabetização técnica: exige a habilidade de compreender e produzir significados, ler criticamente, interagir com diversos gêneros textuais e atuar no mundo por meio da linguagem escrita. A autora enfatiza que o letramento deve ser compreendido em sua dimensão social e histórica, reconhecendo que seu desenvolvimento está atravessado por marcadores de desigualdade que afetam o acesso e a permanência dos estudantes na cultura letrada.

Soares (2022) amplia essa discussão com o conceito de multiletramentos, que reúne diferentes modos de linguagem (verbal, visual, digital, corporal) e considera as múltiplas esferas em que os sujeitos atuam. Tal abordagem reconhece os saberes dos estudantes como legítimos, e exige da escola uma escuta ativa às suas experiências e repertórios. No cotidiano escolar, isso se traduz na valorização dos saberes territoriais (aqueles construídos nos contextos locais), da oralidade (como forma legítima de expressão e aprendizagem) e dos letramentos digitais (navegação, produção e leitura em ambientes virtuais).

No subprojeto de Ciências do PIBID/UFRJ, essas dimensões dos multiletramentos foram observadas e narradas nos diários de campo produzidos pelas

bolsistas PIBID. Em tais narrativas, emergiram relatos de observações sobre os estudantes que, diante de uma linguagem escolar pouco familiar, expressavam dificuldades não por ausência de conhecimento, mas sim pela forma como o conteúdo lhes era apresentado. Nesse sentido, o título deste trabalho — “eu não sei o que é” — alude a esse hiato entre o conhecimento escolar e os repertórios dos estudantes, um hiato que, quando não é mediado pedagogicamente, pode ser interpretado como desinteresse ou inaptidão.

A leitura e análise, desses registros nos diários de campo, possibilitou compreender a percepção que as estudantes PIBID foram desenvolvendo sobre os diferentes níveis de letramento dos alunos que chegam aos Anos finais do ensino fundamental. Dessa maneira, foi possível entender que os alunos: leem, mas não interpretam; escrevem, mas não comunicam com clareza; conhecem, mas não reconhecem sua forma escolarizada. Tais percepções se tornaram um desafio em diálogo com Soares (2022), quando aponta que ler significa usar a escrita para informar, dialogar, imaginar, interagir e agir no mundo. E é esse uso funcional e emancipatório da linguagem que se pretende analisar, compreender e ainda fomentar nas práticas escolares vivenciadas no PIBID/UFRJ.

Neste cenário, o ensino de Ciências se revela como um espaço estratégico para o desenvolvimento do letramento (Masquio et. al, 2024). Por seu caráter pedagogicamente investigativo e interdisciplinar, ele favorece o trabalho com gêneros textuais diversos, como reportagens, infográficos, relatórios de experimentos, e permite promover a articulação entre linguagem, conhecimento científico e vida cotidiana. Ao problematizar temas como saúde, ambiente, alimentação e corpo, as Ciências permitem que os estudantes possam mobilizar saberes de suas vivências, ressignificar suas experiências e participar ativamente do processo educativo.

Além disso, diversas práticas pedagógicas observadas nas atividades do PIBID/UFRJ, e registradas no diários de campo, mostram o esforço pedagógico de valorização da escuta ativa, da mediação dialógica e do reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes, considerando-os componentes essenciais para uma prática docente comprometida com a justiça social. Assim, tais registros encontram eco na discussão de Günzel, Dorneles e Galiazzi (2019) sobre a escuta ativa, o que implica atenção às vozes dos estudantes e ao que comunicam, mesmo quando o fazem em silêncio. Já a mediação dialógica, nos termos de Paulo Freire (1996), exige do professor a capacidade de transformar os saberes escolares em linguagem acessível e significativa, respeitando e incorporando o conhecimento prévio dos alunos como fundamento para novas aprendizagens. Nesse sentido, o reconhecimento dos saberes dos estudantes — como propõem autores como

Magda Soares (2009; 2022) ao tratar dos multiletramentos — desafia a lógica tradicional da escola que enxerga os sujeitos a partir da falta. Ao contrário, tais saberes devem ser compreendidos como potenciais formativos, pontos de partida legítimos para a construção compartilhada do conhecimento.

Portanto, ao articular os referenciais de transição escolar, multiletramentos e ensino de Ciências, busca-se criar neste trabalho, uma trama teórica e metodológica que permita compreender os desafios dos estudantes de forma não individual, mas como parte de um todo estrutural. Também possibilita oferecer caminhos para que tais desafios sejam enfrentados, por meio de práticas pedagógicas éticas, reflexivas e transformadoras no sentido de proporcionar um pleno uso social da leitura e da escrita. O trabalho docente, nesse contexto, deve se orientar pela escuta, pela valorização das diferenças e pela construção de vínculos significativos entre escola e comunidade fomentando o desenvolvimento dos estudantes na cultura que utiliza textos escritos como forma de comunicação em sociedade.

CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS

A metodologia adotada neste artigo baseia-se em uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, voltada à compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas no subprojeto interdisciplinar de Ciências do PIBID/UFRJ. A investigação tem como sujeitos duas estudantes de Licenciatura (bolsistas PIBID), as quais atuam como agentes ativos na produção do conhecimento, construindo registros reflexivos por meio dos diários de campo. As bolsistas PIBID atuam em uma mesma escola da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e constroem suas observações, no âmbito deste artigo, em duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental.

Os diários de campo dessas licenciandas são produzidos em meio às ações de iniciação à docência e subsidiam as análises desenvolvidas no artigo. Defende-se esses diários como o resultado de práticas reflexivas, sobre tornar-se professor/a, que podem ser tomados como importantes fontes empíricas dada sua capacidade de capturar a riqueza e a complexidade das experiências vividas no cotidiano escolar, permitindo uma análise aprofundada das percepções das licenciandas sobre os desafios da transição escolar e as manifestações dos diferentes níveis de letramento dos alunos. A análise das evidências, de caráter interpretativo, seguiu os princípios da análise temática de conteúdo, buscando

identificar padrões, recorrências e singularidades nas narrativas dos diários de campo e nas discussões realizadas (Khaoule & Carvalho, 2013).

Desse modo, o processo de análise envolveu a leitura detalhada desses diários, a codificação dos dados e a categorização dos temas, sempre em diálogo com o referencial teórico que embasa este trabalho. Este percurso metodológico visou não apenas descrever as ocorrências, mas também interpretá-las por meio das discussões sobre transição escolar, letramentos e formação docente, buscando construir uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelos estudantes e das possibilidades de intervenção pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As observações registradas nos diários de campo das licenciandas revelam a complexidade da transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. No contexto da escola da rede municipal do Rio de Janeiro onde se desenvolve o subprojeto interdisciplinar de Ciências do PIBID/UFRJ, acompanhou de perto as turmas do 7º ano, identificando que muitos estudantes iniciam essa etapa com um repertório limitado de práticas de leitura e escrita. Tal condição compromete não apenas seu desempenho acadêmico, mas também sua inserção nas dinâmicas escolares.

A pergunta norteadora: “como as atividades de ensino de Ciências podem contribuir para uma transição escolar mais acolhedora e promotora de práticas de letramento contextualizadas?” orienta a análise das práticas desenvolvidas e dos registros produzidos nos diários. As propostas desenvolvidas incluíram leitura de textos de divulgação científica, debates mediados pela escuta ativa, atividades de produção textual e oral, e a valorização dos saberes territoriais e culturais dos estudantes.

“Durante uma atividade em grupo, uma aluna parecia não querer participar. Quando me aproximei, ela apenas disse: “Eu não sei o que é isso”. Depois de explicar com paciência e em outra linguagem, ela olhou pra mim surpresa e disse: “Ah, é isso? Eu sabia, só não entendi como estava escrito.” (Diário de campo – Licencianda 1, 08/04/2025)

“Ao se aproximar da aluna que apresentava dificuldades e explicar algumas vezes com muita calma, a mesma entendeu e então: “Ela, a aluna, me olhou e disse: ‘Tia, eu não sou burra. Eu consegui entender!’ Eu só confirmei, e ela sorriu” (Diário de campo – Licencianda 2, 20/05/2025)

Tais relatos revelam não apenas a dimensão afetiva da mediação, mas também o impacto da escuta pedagógica na ressignificação da trajetória escolar dos alunos. Os episódios trazem à tona a importância de práticas de mediação sensíveis à linguagem dos alunos e aos obstáculos impostos por um sistema escolar que nem sempre reconhece as diversas formas de letramento. Como adverte Franco (2009), explicações que responsabilizam os alunos por suas dificuldades por “falta de autoestima” ignoram as condições objetivas da escolarização e reforçam discursos que obscurecem as desigualdades estruturais. Foi possível perceber pelos registros dos diários de campo que as atividades de ensino de Ciências foram permeadas pela utilização de uma diversidade de materiais de ensino que mobilizaram múltiplas práticas de linguagem. Tal constatação vai de encontro à defesa de Soares (2009, 2022) que compreende o letramento como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para participar de práticas sociais diversas. Tais práticas não se restringem aos textos escolares, mas incluem formas de comunicação digital, oralidade territorializada e repertórios culturais locais.

Nesse sentido, ao abordar temas do cotidiano como corpo, saúde, meio ambiente e tecnologia, o ensino de Ciências se consolida como um espaço estratégico de letramento. Além de promover o domínio conceitual de conteúdos de ensino específicos, essas práticas favorecem a construção de habilidades argumentativas, a leitura crítica e a produção escrita situada, ampliando o repertório expressivo dos estudantes. A oralidade, os registros de observações e a elaboração de hipóteses, inerentes ao trabalho com o ensino de Ciências, abrem espaço para múltiplas formas de expressão. Discutir gráficos, interpretar dados, elaborar textos informativos ou narrativas investigativas são ações que contribuem para consolidar as competências que definem o letramento segundo Soares (2022): ler, escrever, interpretar e interagir por meio da linguagem escrita.

“A atividade de montagem de terrários foi realizada com duas turmas de 7º ano. Divididos em grupos, os estudantes participaram da construção coletiva de dois terrários, um para cada turma. Sendo cada equipe, de 3 a 4 alunos, responsável por uma camada do sistema (figura 1). Durante a atividade, surgiram diversas perguntas relacionadas ao funcionamento do ecossistema em miniatura, que seria o terrário, e especialmente sobre o ciclo da água, a presença de ar no recipiente fechado e o processo de fotossíntese. A curiosidade demonstrada pelos alunos reforçou o potencial do ensino de Ciências como espaço fértil para a construção de conhecimentos por meio da experimentação, da investigação e da articulação entre teoria e prática.” (Diário de campo – Licencianda 1, 17/06/2025)

Nesse sentido, nos registros dos diários de campo, o ensino de Ciências parece operar como um espaço possível de resistência às práticas escolares que desconsideram a diversidade dos sujeitos. A escuta, a mediação e a valorização dos saberes dos alunos podem ser percebidos como dispositivos pedagógicos potentes para transformar experiências escolares em processos de pertencimento e aprendizagem (Figura1).

Figura 1: ensino de Ciências como espaço dinâmico de produção de letramentos



Acervo: PIBID/CIÊNCIAS/UFRJ

Por fim, destaca-se a importância da produção dos diários de campo para a compreensão dos desafios enfrentados neste trabalho. A produção desses registros mobilizaram muitas reflexões sobre os desafios em relação à transição escolar. Como afirmam Günzel, Dorneles e Galiazzi (2019), a escrita reflexiva permite reconstruir as experiências vividas sob a ótica teórica, orientando o desenvolvimento de posturas investigativas. Um dos relatos exemplifica isso:

“Escrever sobre o que vi me ajudou a perceber que eu estava naturalizando o silêncio dos alunos. Hoje, eu escuto diferente.” (Diário de campo – Licencianda 2, 17/06/2025)

Registros como esse indicam a percepção das licenciandas, do PIBID/CiÊNCIAS/UFRJ, sobre como os alunos do ensino fundamental chegam aos anos finais com os letramentos ainda em formação, ou seja, ainda em processo. Leem, mas com dificuldade de compreensão; escrevem, mas nem sempre conseguem organizar suas ideias de modo coerente. Diante disso, pode-se argumentar que integrar os conteúdos de Ciências aos saberes sociais e culturais dos alunos mostra-se uma estratégia eficaz para promover dinâmicas de letramentos e inclusão escolar. Ao mobilizar múltiplos gêneros textuais e modos de expressão, o ensino de Ciências amplia as possibilidades de participação dos estudantes, tornando a linguagem escrita uma ferramenta acessível e significativa. Essa abordagem fortalece o vínculo entre teoria e prática e potencializa a formação docente ao articular reflexão, escuta e transformação.

Este artigo se propõe uma análise da transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, a partir de registros de vivências em diários de campo feitos por licenciandas, vinculadas ao subprojeto interdisciplinar de Ciências do PIBID/UFRJ. Ao tomar como ponto de partida os registros produzidos nesses diários, compreendidos como dispositivos formativos e investigativos, buscou-se compreender de que maneira a prática docente pode intervir em um período da vida dos alunos de ensino fundamental, marcado por rupturas, inseguranças e desigualdades escolares.

O foco não esteve apenas nas fragilidades estruturais que caracterizam essa transição, mas, sobretudo, nas possibilidades formativas que emergem da escuta atenta, da mediação pedagógica e da valorização dos multiletramentos no cotidiano escolar. A pergunta que orienta o texto: *‘como as atividades de ensino de Ciências podem contribuir para uma transição mais acolhedora, dinâmica e com potência didática para o processo de letramento?’* foi respondida a partir do diálogo entre os relatos, os referenciais teóricos e a experiência concreta das licenciandas em sala de aula.

A frase “eu não sei o que é”, que dá título ao trabalho, foi tomada como marcador simbólico de uma tensão recorrente: a desarticulação entre os códigos escolares e os repertórios socioculturais dos estudantes. Longe de indicar falta de capacidade, tal enunciado revela como o não reconhecimento das linguagens e práticas dos alunos pode silenciar suas vozes, deslegitimar seus saberes e dificultar sua inserção plena no espaço escolar. Esse movimento de silenciamento ocorre, muitas vezes, de forma sutil e institucionalizada, por meio de práticas pedagógicas que desconsideram os saberes locais, as experiências culturais e as linguagens cotidianas dos estudantes.

As experiências registradas nos diários de campo evidenciam que, ao integrar diferentes formas de letramento — como o letramento digital, visual, oral, territorial e científico —, o ensino se torna mais significativo e mais próximo das realidades dos alunos. O ensino de Ciências, nesse contexto, revelou-se como espaço estratégico de promoção do letramento e de resistência à exclusão escolar. Ao adotar práticas investigativas, promover a argumentação, incentivar a construção de hipóteses e valorizar a linguagem científica, as atividades desenvolvidas ampliaram as formas de inserção dos alunos na cultura letrada, aproximando-os das práticas sociais e cognitivas requeridas pela escola e pela sociedade. Além disso, os relatos das licenciandas demonstraram que a mediação docente vai além da transmissão de conteúdos. Ela pressupõe sensibilidade para reconhecer o momento de cada estudante, disposição para escutar, capacidade de reconfigurar as práticas e abertura ao diálogo. As licenciandas, ao refletirem criticamente sobre suas práticas, passaram a compreender que o processo de formação docente é também o processo de construir uma escuta pedagógica ética, inclusiva e transformadora.

Neste sentido, reafirma-se que a transição entre os segmentos do Ensino Fundamental deve ser compreendida como um processo multifacetado, que exige continuidade pedagógica, articulação institucional e reconhecimento das subjetividades dos estudantes. A formação inicial docente, para além de desenvolver competências técnicas, deve fomentar o compromisso com uma escola pública democrática, crítica e sensível às diferenças.

Este trabalho não oferece respostas definitivas, mas convida à reflexão. Que a escola se constitua como território de escuta, de negociação de sentidos e de valorização dos múltiplos saberes. Que a docência se firme como prática comprometida com a construção coletiva do conhecimento e com o fortalecimento de uma educação verdadeiramente emancipadora.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

ANGELO, Jamisson da Silva. O processo de transição dos anos iniciais para os anos finais no ensino fundamental. Revista Ícone, v. 21, n. 1, p. 1-13, set. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-diretrizes-curriculares-nacionais&-gerais-da-educacao-basica&category_slug=marco-referencial&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRUEL, Ana Lorena; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, p. 303-324, maio-ago. 2012.

CASSONI, Cynthia et al. Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 25, e225301, 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FRANCO, Adriana de Fátima. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. 2009. Disponível em: [omitodaautoestima.pdf](#). Acesso em: 15 de junho de 2025

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

GÜNZELL, Rafaela Engers; DORNELES, Aline Machado; GALIAZZI, Maria do Carmo. Cirandar: As Experiências Relatadas nos Diários de Campo de Formação Docente. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 5, ed. especial, abr. 2019, artigo nº 1245.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; CARVALHO, Euzebio Fernandes. Diários de campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores. *Anais do III Simpósio Nacional de História da UEG / Iporá – Goiás / Agosto/2013*.

MESOMO, O. L. C.; PAWLAS, N. O. Articulação entre as duas etapas do ensino fundamental: anos iniciais (5º ano) e anos finais (6º ano). Unicentro, Paraná, 2014.

REIS, Ludimila Maria da Silva; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Transição para o ensino fundamental II: o que dizem as pesquisas brasileiras. Linhas Críticas, v. 27, e37594, 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano XXXVIII, n. 202, p. 20-31, 10 jan. 2025.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMES, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998. SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 128 p.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME n.º 368, de 15 de dezembro de 2022. Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano XXXVI, n. 234, p. 49–53, 16 dez. 2022. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2022/12/RESOLUCAO-SME-N.o-368-15-DE-DEZEMBRO-DE-2022.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

HERÓIS DO PLANETA: JUNTOS PELA NATUREZA E INCLUSÃO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA INSPIRADA EM PAULO FREIRE

Thaínara Chirle Coimbra de Sales¹

Valéria Pereira Soares²

RESUMO

Este trabalho detalha uma prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola de Ensino Especial do Distrito Federal. A metodologia utiliza histórias em quadrinhos (HQs) como recurso para promover a educação ambiental inclusiva com estudantes com deficiência. Em alinhamento com princípios freirianos de uma educação problematizadora e libertadora, a abordagem se baseia na pesquisa-ação, utilizando registros fotográficos das atividades realizadas no espaço da educação ambiental para a criação de narrativas visuais. Essa metodologia valoriza o protagonismo dos alunos como sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem, capacitando-os a ler o mundo em que vivem e a superar a cultura do silêncio. Os resultados demonstram que a produção das HQs, em uma clara ruptura com a educação bancária, contribui para o fortalecimento da autoestima, da identidade e do senso de pertencimento dos estudantes, além de facilitar a compreensão de conteúdos ambientais por meio de uma abordagem lúdica e acessível. Conclui-se que a integração das histórias em quadrinhos no contexto escolar é uma estratégia eficaz para fomentar a inclusão, estimular o envolvimento dos alunos e ampliar o acesso ao conhecimento ambiental, reforçando a importância de práticas pedagógicas que dialogam com as necessidades específicas dos estudantes e os reconhecem como seres capazes de transformar sua realidade e a sociedade.

Palavras-chave: Educação ambiental; inclusão escolar; histórias em quadrinhos; protagonismo estudantil; Paulo Freire.

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Brasília - Campus Planaltina - IFB, Bolsista PIBID, coimbrathainara@gmail.com;

2 Professora Supervisora: Licenciada em Ciências Naturais, Mestre em Ensino de Ciências e Doutoranda em Educação em Ciências - Universidade de Brasília - UNB, soares-valeria@hotmail.com;

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever e refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola de Ensino Especial do Distrito Federal, escola campo de atuação do PIBID/IFB, com foco na produção de histórias em quadrinhos (HQs) como instrumento de educação ambiental inclusiva. A atividade segue em desenvolvimento com estudantes com deficiência, partindo do princípio freiriano de que eles devem ser os protagonistas de suas próprias histórias e de sua própria práxis, superando a dicotomia entre ensinante e aprendente e rompendo com a alienação imposta pela cultura do silêncio. A proposta consiste em utilizar registros fotográficos das atividades diárias realizadas pelos alunos em práticas no espaço da educação ambiental, transformando esses momentos em narrativas visuais, por meio de HQs. Essa escolha metodológica se alinha à pesquisa-ação, conforme Thiollent (2009), mas vai além, ao incorporar o diálogo e a reflexão crítica como elementos centrais, características da pedagogia freiriana que promovem uma intervenção planejada, executada e refletida no contexto real da escola, favorecendo a leitura do mundo antes da leitura da palavra.

O problema investigado, à luz de Paulo Freire, gira em torno da seguinte questão: De que forma a utilização de histórias em quadrinhos, baseadas em registros fotográficos de atividades ambientais, pode favorecer a inclusão e o protagonismo dos estudantes com deficiência, impulsionando-os à leitura do mundo e à sua transformação social e ambiental, em uma perspectiva freiriana de práxis libertadora? O material didático apresentado foi elaborado a partir das atividades desenvolvidas pelos próprios estudantes, cujas vivências e experiências concretas serviram como base para a construção do conteúdo.

O objetivo central é valorizar essas experiências, transformando-as em instrumentos pedagógicos que promovam o protagonismo estudantil e fortaleçam a integração entre a educação ambiental e a inclusão escolar. Tais temas não são tratados aqui como disciplinas isoladas ou conteúdos formais, mas como práxis libertadora, capazes de despertar a consciência crítica, a autonomia e o compromisso social dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A partir dessa perspectiva, o material reflete o compromisso com uma educação transformadora, sensível às diversidades e atenta às urgências ambientais e sociais do nosso tempo.

Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados registros fotográficos, observações participantes e relatos de campo, em uma abordagem que valoriza

a escuta atenta e o reconhecimento da palavra dos educandos. A metodologia se pauta em atividades práticas, sensoriais e adaptadas às especificidades dos estudantes, envolvendo ações como plantio, rega, coleta de resíduos etc., atividades desenvolvidas pelos Bolsistas de Iniciação à Docência (BIDs). Todas essas atividades são documentadas para compor as narrativas visuais, promovendo uma aprendizagem dialógica, contextualizada e conscientizadora. Os resultados parciais indicam que a produção das HQs contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima, da identidade e do senso de pertencimento dos alunos, além de favorecer a aprendizagem sobre temas ambientais de forma lúdica e acessível, sem se restringir à mera memorização, mas sim à compreensão crítica e transformadora da realidade. A elaboração da HQ foi construída a partir das observações realizadas durante as atividades com os alunos, sendo, portanto, o próprio resultado desse processo. Dessa forma, a HQ reflete vivências reais e significativas, integrando as experiências dos estudantes com os conteúdos trabalhados, o que potencializa ainda mais o envolvimento e a aprendizagem.

METODOLOGIA

A metodologia apresenta os caminhos percorridos e o uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informando, quando pertinente, sobre a aprovação e sobre o direito de uso de imagens. A pesquisa-ação, conforme Thiollent (2009), foi o pilar metodológico central, permitindo uma imersão participativa e dialógica no ambiente escolar. A prática buscou construir um conhecimento que não se limita à teoria, mas que se enraíza na experiência e na reflexão sobre a ação, em uma perspectiva freiriana de práxis, onde a ação informada pela reflexão leva à transformação, e a reflexão é aprofundada pela ação. Isso garante que a educação seja um ato de descoberta e construção coletiva, e não de mera reprodução.

Os instrumentos de coleta de dados incluíram registros fotográficos, que foram a base para a criação das histórias em quadrinhos; observações participantes que documentaram a interação dos estudantes com as atividades e o meio ambiente; Não houve necessidade de aprovação em comitês de ética por se tratar de atividade de ensino e extensão no âmbito do PIBID, com consentimento dos responsáveis para uso de imagens. Para a elaboração das imagens da HQ foi utilizada uma Inteligência Artificial (IA), o *ChatGPT*, desenvolvido pela *OpenAI*. Foi utilizado o *prompt* “transforme a imagem em desenho estilo pixar, não altere a cor nem traços dos personagens”, as expressões faciais foram alteradas conforme

o objetivo de sua utilização, por exemplo “faça todos de olhos abertos e sorrindo”; “não faça alterações faciais” e a utilização da plataforma Canva® como recurso de apoio à produção visual; e relatos de campo que complementaram as percepções.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa se assenta primordialmente nos postulados de Paulo Freire, que compreende a educação como prática da liberdade, um processo de conscientização e emancipação, e não como mera transmissão de conteúdos. Freire (1996) defende uma pedagogia em que o educando é sujeito ativo de sua aprendizagem, em constante diálogo com o educador e com o mundo, rompendo com a educação bancária que coisifica o aluno. Essa perspectiva se coaduna com a utilização de histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica, pois, conforme Tonello; Wyzykowsk e Güllich (2018), elas possuem um potencial para enriquecer o ensino e estimular a conscientização.

A linguagem visual e narrativa das HQs se torna um código de cultura para os estudantes, possibilitando a leitura do mundo de suas próprias experiências, um ponto fundamental em Freire (1987). Além disso, Wellichan e Lino (2019) salientam a importância de personagens com deficiência em quadrinhos para a valorização da diversidade, o que para Freire (1996) seria uma forma de promover a pedagogia da autonomia, onde o reconhecimento das diferenças e a valorização das identidades são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A educação ambiental, por sua vez, é compreendida como uma prática transformadora, segundo Jacobi (2003), que, na visão freiriana, vai além da formação de cidadãos, impulsionando-os à leitura do mundo e à sua transformação social e ambiental, pois não há neutralidade no processo educativo, e a preocupação com o ambiente é, em essência, uma preocupação com a humanidade.

As relevâncias da inclusão de estudantes com deficiência no contexto da educação básica conduzem discussões fundamentais para a educação, respaldado pelas diretrizes legais vigentes no Brasil. A Resolução CNE/CEB N° 2/2001 estabelece marcos importantes para a educação especial. Conforme o Art. 2°, “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001). O documento ainda enfatiza que essa modalidade

deve considerar as situações singulares, perfis, características biopsicossociais e faixas etárias dos alunos, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos para assegurar a dignidade humana, a busca da identidade própria, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, e o desenvolvimento para o exercício da cidadania (Brasil, 2001). A permanência de escolas especiais no Distrito Federal, deve ser compreendida à luz da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e dos documentos orientadores da política pública local, como o Caderno de Orientação Pedagógica - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Distrito Federal, 2025). Entende-se que ambas fornecem respaldo legal e pedagógico à existência de instituições especializadas, desde que estas estejam alinhadas aos princípios da inclusão, da equidade e da valorização das diferenças.

Os Centros de Ensino Especial (CEE) são instituições educacionais especializadas, voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, regularmente matriculados na rede pública do Distrito Federal. Esses estudantes são encaminhados aos CEE por meio de Estudo de Caso ou triagem realizada pela Coordenação Regional de Ensino (CRE) de origem. O atendimento educacional oferecido nesses centros não segue a organização seriada tradicional, sendo estruturado em programas específicos de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com as necessidades individuais de cada aluno (Distrito Federal, 2025).

De acordo com o artigo 1º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a legislação tem como finalidade assegurar e promover, “em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, Art. 1º). O artigo 2º define que a deficiência envolve impedimentos de longo prazo que, em interação com barreiras, obstruem a participação plena da pessoa na sociedade (Brasil, 2015, Art. 2º). Com base nessa definição, torna-se evidente que a oferta educacional precisa considerar tanto os aspectos pedagógicos quanto os sociais e ambientais para garantir o acesso e a permanência na escola com qualidade.

Em consonância com a LBI, a política educacional do Distrito Federal reconhece a Educação Especial como modalidade que “oferta serviços e recursos para atendimento ao estudante com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação” (Distrito Federal, 2021, p. 4-5). Tal definição compreende a complexidade das barreiras enfrentadas pelos estudantes e propõe respostas educacionais condizentes com suas necessidades específicas. Ainda segundo o Caderno de Orientação, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva busca garantir o direito de todos à educação, respeitando a

diversidade étnica, cultural, física, sensorial, intelectual e de gênero dos estudantes, promovendo sua aprendizagem e desenvolvimento global.

Essa abordagem não elimina a necessidade de espaços especializados, mas os compreende como estruturas de apoio fundamentais para estudantes com deficiência que ainda não podem ser plenamente atendidos na rede regular de ensino, sobretudo aqueles Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual e Múltiplas. Assim, os CEE 01 funcionam como espaços pedagógicos orientados para o fortalecimento da autonomia e da aprendizagem, com uso de metodologias acessíveis, atendimentos individualizados e atuação de equipes multidisciplinares. Portanto, a existência de escolas especiais no Distrito Federal não contradiz os princípios da inclusão educacional, mas integra a rede de suporte à escolarização de estudantes com deficiência, conforme garantido pela legislação nacional e pelas diretrizes locais. Esses espaços especializados são complementares, e não substitutivos, desde que atuem com vistas à ampliação das possibilidades de participação e pertencimento desses estudantes na sociedade.

Para Freire (1996), a prática docente exige a compreensão de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Ele complementa que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12). Em sua obra, Paulo Freire também destaca a importância da reflexão crítica e da curiosidade no processo de ensino-aprendizagem, combatendo a ideia da educação bancária.

Além disso, Freire (1996, p. 18-20) aponta a relação intrínseca entre ensinar, estética e ética, afirmando que a prática educativa deve ser um “testemunho rigoroso de decência e de pureza”. A coerência entre o discurso e a prática é um requisito para o educador crítico: “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”. Por fim, a abertura ao novo, a aceitação do risco e a rejeição a qualquer forma de discriminação são preceitos de um “pensar certo”.

Freire (1987) discorre sobre a importância do ato de ler, desde a leitura do mundo até a leitura da palavra, e a relação entre ambas, afirmando que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (p. 8). Ele relembra sua infância e a leitura do mundo natural e social que o cercava, como o canto dos pássaros, a dança das árvores e as narrativas dos mais velhos, enfatizando como a decifração da palavra fluía naturalmente dessa leitura particular do mundo. O autor

crítica a visão mágica da palavra escrita e a insistência na quantidade de leituras, reafirmando sua visão da alfabetização como um ato político, de conhecimento e criador.

Conclui-se que a leitura crítica da realidade configura-se como um instrumento de ação contra-hegemônica, uma vez que permite aos grupos sociais não apenas resistirem às formas de dominação, mas também proporem alternativas às estruturas de poder instituídas. Essa capacidade de interpretar o mundo de maneira reflexiva e transformadora fortalece a construção de práticas emancipatórias e o exercício da cidadania crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade intitulada “Heróis do Planeta: Juntos pela Natureza e Inclusão” foi desenvolvida como parte da proposta do PIBID, sendo inspirada pela necessidade de promover a educação ambiental de forma inclusiva (Apêndice A). A proposta surge a partir da vivência direta com os estudantes com deficiência, suas rotinas, interesses e formas de comunicação, refletindo a premissa freiriana de que a educação deve partir do universo vocabular e da realidade concreta dos educandos, conferindo sentido e propósito ao aprendizado, levando-se em consideração as políticas nacionais sobre educação especial que reforçam a importância de as escolas se organizarem para o atendimento desses educandos, assegurando condições para uma educação de qualidade para todos.

A elaboração de HQs teve como base registros fotográficos das atividades práticas de educação ambiental realizadas pelos próprios alunos, como o cultivo da horta escolar, atividades voltadas para a coleta seletiva de resíduos, a conservação do espaço, jogos educativos, sensoriais e o cuidado com as plantas. Tais registros são transformados em histórias com narrativas simples e visuais, nas quais os estudantes são retratados como heróis e protagonistas da natureza, subvertendo a lógica da educação bancária e promovendo o reconhecimento de suas capacidades e saberes, fortalecendo sua identidade e seu senso de pertencimento. Nas Figuras 1a, 1b e 1c, são apresentadas imagens elaboradas para publicação na HQ.

Figura 1a: Capa da HQ “Heróis do Planeta: Juntos pela Natureza e Inclusão”; **1b, 1c e 1d** Atividades realizadas pelos estudantes no espaço da horta.



1a



1b



1c



1d

Fonte: elaborado pela autora com auxílio do ChatGPT e do Canva (2025)

Nesse contexto da educação ambiental, as práticas se revelaram uma estratégia pedagógica importante. Ela integra diversas áreas do conhecimento e proporciona aos alunos uma vivência prática e multissensorial com o meio ambiente. Para os estudantes com deficiência ou transtorno do espectro autista, foi uma ferramenta de ensino ainda mais valiosa, pois envolveu ativamente o desenvolvimento de habilidades motoras, sensoriais e cognitivas, além de favorecer a socialização e a comunicação. As práticas com atividades diversas e inserida na rotina da educação ambiental, estimulou o trabalho em equipe, a paciência, a observação e o senso de responsabilidade, habilidades que muitas vezes são subestimadas ou negligenciadas em modelos educacionais tradicionais. Ao se engajarem nessas tarefas, os alunos não foram meros receptores de informação, mas sim sujeitos ativos que aprenderam fazendo, tomando decisões e lidando com resultados concretos, consolidando a pedagogia da autonomia proposta por Paulo Freire e demonstrando suas competências para além das limitações percebidas. A escolha pelas HQs como ferramenta pedagógica se fundamenta em Tonello; Wyzykowsk e Güllich (2018), que destacam o potencial das histórias em quadrinhos e charges para enriquecer o ensino de ciências e estimular a conscientização ambiental. Mais do que isso, a utilização de HQs se alinha à visão freiriana de que a linguagem visual e textual pode ser um potente instrumento para a leitura do mundo, permitindo que os estudantes compreendam e interajam criticamente com sua realidade, tornando-se sujeitos de sua própria história e não apenas objetos dela. Isso também se alinha com o Art. 4º da Resolução CNE/CEB N° 2/2001, que prevê a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização de suas diferenças e potencialidades no processo de ensino e aprendizagem.

Complementarmente, a LBI (Lei nº 13.146/2015) assegura, em seu Art. 3º, inciso V, o direito à comunicação em múltiplas formas, incluindo a linguagem visual, como estratégia de promoção da acessibilidade e da participação plena dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015). O uso das HQs como recurso didático acessível responde diretamente a esse princípio, promovendo a equidade no processo educativo. No mesmo sentido, o Caderno de Orientação Pedagógica - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça que a prática pedagógica inclusiva deve considerar a diversidade de linguagens e recursos didáticos como meios de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento global dos estudantes, respeitando suas particularidades cognitivas, sensoriais e sociais (Distrito Federal, 2025). A adoção das HQs, portanto, se apresenta como uma

estratégia pedagógica coerente com as normativas nacionais e distritais, ao possibilitar o acesso ao currículo de forma significativa, interativa e inclusiva.

Além disso, a utilização de HQs também se mostra relevante para trabalhar a inclusão, conforme argumentam Wellichan e Lino (2019), ao proporem que personagens com deficiência em quadrinhos podem contribuir para a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Na perspectiva de Freire, isso se traduz na promoção de representações positivas que ajudam a romper estigmas sociais e a construir uma pedagogia da autonomia, onde os alunos se reconhecem, se sentem valorizados e compreendem sua importância no coletivo, deixando de ser meros objetos de ensino para se tornarem sujeitos de sua própria libertação.

As resoluções normativas também destacam a necessidade de “flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados” para alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001), o que as HQs cumprem efetivamente. A educação ambiental, por sua vez, é compreendida como uma prática transformadora, conforme defende Jacobi (2003), e, sob a ótica freiriana, vai além, propondo a formação de cidadãos críticos, conscientes e ativos na construção de sociedades sustentáveis, por meio da práxis reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. Os estudantes se envolvem em atividades práticas que estimulam o cuidado com o meio ambiente e a reflexão sobre o papel de cada um na preservação dos recursos naturais, não como meros executores, mas como agentes de mudança capazes de intervir na sua realidade.

Acredita-se que a relação entre escola e comunidade pode se fortalecer por meio da divulgação das HQs, que, ao serem impressas e compartilhadas com familiares e parceiros, podem contribuir para o reconhecimento social dos estudantes e para o fortalecimento do vínculo entre a escola e seu entorno. Monteiro, *et al.* (2025) evidenciam que para efetivar a educação ambiental inclusiva, valer-se de recursos visuais e práticas de campo podem ser eficazes para inclusão de estudantes com deficiência. Essa articulação fortalece a corresponsabilidade entre escola e comunidade. Esta é a materialização do diálogo e da extensão cultural propostos por Freire, onde a escola se abre para a comunidade e vice-versa, num processo de construção coletiva de saberes e de democratização do conhecimento. A Resolução CNE/CEB N° 2/2001 (Art. 8º, VII) também ressalta a “sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida com o projeto “Heróis do Planeta: Juntos pela Natureza e Inclusão”, no contexto do PIBID no CEE 01 de Sobradinho, demonstrou de forma concreta que a educação ambiental inclusiva pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica libertadora. Inspirada nos princípios freirianos, a proposta permitiu transformar vivências reais dos alunos com deficiência em narrativas visuais significativas, estimulando o protagonismo, a autoestima e o senso de pertencimento escolar.

A produção das HQs não apenas ampliou a compreensão dos conteúdos ambientais na perspectiva da educação especial, mas também promoveu um espaço de escuta, expressão e valorização das singularidades de cada aluno. A prática rompeu com a lógica da educação bancária, fortalecendo uma abordagem que respeita o tempo, a linguagem e as formas de ser e aprender de cada sujeito. As histórias em quadrinhos se mostraram eficazes como estratégia metodológica por aliar ludicidade, acessibilidade e interdisciplinaridade. Sua construção, baseada em registros fotográficos das atividades cotidianas dos alunos, garantiu autenticidade ao material produzido e potencializou o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Ressalta-se que neste trabalho foi apresentada apenas uma amostra do material desenvolvido, com fins de demonstração. O conjunto completo da HQ será impresso e apresentado aos alunos em momentos de contação de histórias na escola, promovendo um retorno afetivo e celebrativo da experiência vivida. Esses encontros futuros, além de valorizar o trabalho coletivo, representarão uma oportunidade para que os próprios estudantes compartilhem do seu jeito suas experiências com colegas, familiares e comunidade escolar, contribuindo para o fortalecimento do vínculo entre todos os envolvidos.

Essa prática se estende também como ação de extensão cultural, alinhada à perspectiva freiriana de diálogo entre escola e comunidade. Acredita-se que o uso de recursos visuais e narrativos são formas de garantir acesso ao currículo, respeito à diversidade e promoção da aprendizagem. Tais práticas, além de favorecerem a inclusão, contribuem para a construção de uma escola mais democrática, humana e transformadora.

Por fim, reafirma-se a relevância de programas como o PIBID, que permitem ao professor em formação viver experiências reais, sensíveis e críticas no chão da escola. A formação docente precisa estar comprometida com os princípios da equidade, da escuta ativa e da valorização da diversidade. O projeto apresentado

mostra que, quando a escola se abre ao diálogo com a realidade dos estudantes e valoriza suas histórias, é possível criar práticas educativas que não apenas ensinam, mas também libertam e inspiram.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro e ao Instituto Federal de Brasília - *Campus Planaltina* pelo suporte institucional na execução deste projeto do PIBID. Aos estudantes e à comunidade da Escola-Campo, nosso profundo reconhecimento pela dedicação e engajamento que tornaram esta experiência possível e tão significativa, demonstrando que a educação é, antes de tudo, um ato de amor e de esperança.

REFERÊNCIAS

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.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Caderno de Orientação Pedagógica: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2025**. Brasília: SEEDF, 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1987.

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

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kJbKfByJtmCrFtmfHxktgnt/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2025.

MONTEIRO, Jorge Alberto Santos; FEITOSA, Marcelo Gabriel; GOMES, Laura Jane; SANTOS, Luiz Ricardo Oliveira. A educação ambiental na educação especial: uma revisão de literatura. **Revista Tópicos**, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.14757793

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TONELLO, Leonardo Priamo Tonello; WYZYKOWSK, Tamini; GÜLLICH, Roque Ismael da Costas. O uso de charges e histórias em quadrinhos para potencializar a educação ambiental no ensino de ciências. **Ambiente e Educação, revista de educação ambiental**, Rio Grande do Sul, v. 23, n.2, p. 369-381, 2018.

WELLICHAN, Danielle da Silva Pinheiro; LINO, Carla Cristiane Tescaro Santos Lino. A inclusão que está nos quadrinhos: como os personagens podem divertir e ensinar sobre as pessoas com deficiência. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 21, n. 1, p. 44–61, 2019.

ALFABETIZAÇÃO COM LITERATURA PARA AS INFÂNCIAS DE TEMAS FRATURANTES

Victoria Cristina Ferreira da Silva¹
Anna Luiza Gotlieb de Almeida Santos²
Gabriela da Silva Santos Barbino³
Gabriela Maria de Souza⁴
Samara da Rosa Costa⁵

RESUMO

O presente trabalho realiza um levantamento de dados gerados por meio da observação de uma escola pública em Curitiba/PR, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de investigar as literaturas destinadas às infâncias em uma turma de alfabetização. O foco central é a ascensão da alfabetização e do letramento por meio de temas fraturantes (Marcondes, 2024), que possibilitam que a literatura para as infâncias sirva como um instrumento para dialogar com as crianças sobre suas experiências cotidianas. Tais temas, frequentemente considerados tabus, limitam o acesso a determinadas obras literárias. A discussão sobre alfabetização e letramento é fundamentada nas obras de Paulo Freire (1989) e Magda Soares (2020), que enfatizam a importância da formação crítica e reflexiva. Além disso, a pesquisa considera o letramento literário e a compreensão da literatura para as infâncias, sustentada pelo conceito de Samara da Rosa Costa (2024). O estudo tem como propósito identificar quais livros foram utilizados e quais temas

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná – UFPR, vickferreira1999@gmail.com

2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná – UFPR, annaluizagotlieb@gmail.com

3 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná – UFPR, gabrielabarbino@ufpr.br

4 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná – UFPR, gabrielamaria@ufpr.br

5 Doutoranda em Educação da pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, professorasamara.costa@gmail.com

foram abordados durante o processo de leitura em uma turma de 1º ano da cidade de Curitiba/PR, contribuindo para a reflexão sobre a prática pedagógica e a formação dos educadores. Os dados levantados pela pesquisa evidenciam a importância de uma abordagem literária mais inclusiva e significativa, que também reconhece a relevância de discutir temas desafiadores com as crianças. Observou-se que essa prática contribui para uma alfabetização que vai além da decodificação de palavras, envolvendo a construção de significados e promovendo a formação de leitores críticos.

Palavras-chave: Temas fraturantes, Literatura para as Infâncias, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma importante iniciativa na formação de professores, ao promover uma articulação entre a teoria e a prática pedagógica. A Universidade Federal do Paraná (UFPR) iniciou uma nova etapa do PIBID em dezembro de 2024, com foco na temática da alfabetização e letramento, utilizando a literatura como um recurso central. Essa temática explora temas fraturantes que permeiam a sociedade contemporânea, promovendo discussões críticas e reflexões que visam não apenas à formação de leitores proficientes, mas também de cidadãos conscientes e engajados. Assim, oito discentes do curso de Pedagogia da UFPR têm a oportunidade de presenciar e cultivar práticas educativas inovadoras e criativas, que se alinham às demandas sociais atuais e às necessidades de uma educação que valoriza a prática literária no processo de alfabetização.

O presente trabalho propõe-se a investigar as experiências de leitura realizadas com alunos e alunas do 1º ano do Ensino Fundamental, sob a supervisão da professora Samara da Rosa Costa, em uma escola pública localizada na zona leste de Curitiba, especificamente no bairro Cajuru. O objetivo da pesquisa é compreender de que maneira as atividades de leitura, desenvolvidas com crianças de 6 e 7 anos, promovem a troca de conhecimentos e experiências, criando um ambiente educativo que favorece discussões sobre temas delicados e considerados tabus. Nesse sentido, a literatura se revela como uma ferramenta capaz de abordar questões sensíveis, que permitem às crianças não apenas construir significados, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre suas vivências e sobre o mundo que as rodeia.

A proposta deste estudo é contribuir para uma reflexão aprofundada acerca das práticas pedagógicas, com o intuito de estabelecer uma abordagem literária que seja mais inclusiva e significativa. Acreditamos que, ao instigar uma literatura para as infâncias sobre temas relevantes e desafiadores, é possível fomentar uma alfabetização que ultrapasse a mera decodificação de palavras, promovendo, assim, a formação de leitores críticos e a construção de uma sociedade que dialogue com as mais diversas temáticas em sala de aula.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta pesquisa é de natureza quantitativa, permitindo uma análise rigorosa das leituras realizadas pela professora regente durante

as aulas, no período de fevereiro a junho. Ao longo desses meses, realizou-se um levantamento sistemático das obras

literárias lidas, com o objetivo de identificar e apresentar as temáticas abordadas, incluindo as temáticas fraturantes. Essa abordagem quantitativa possibilita uma visão abrangente do repertório de leitura, mas também uma reflexão sobre como as diferentes temáticas se relacionam com a alfabetização e o letramento.

O trabalho com literatura para as infâncias é peça fundamental em nosso projeto. Diariamente, as crianças possuem contato com, no mínimo, um livro de literatura. Buscamos averiguar se essas literaturas têm representatividade e temas que contribuem para o desenvolvimento da autoestima, senso de pertencimento, empatia e respeito. A escola é um ambiente de diversidade cultural e social, sendo um espaço de troca entre diferentes sujeitos (Cardoso, 2020). Por isso, é necessário apropriar-se desses elementos que tornam a literatura uma poderosa ferramenta formadora, capaz de criar diálogos e situações a partir do seu caráter formativo e sensível. Segundo Costa, Pereira e Dias (2022), a escola, enquanto instituição plural, é propícia para construir um espaço de diálogo e respeito mútuo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste artigo, temos como intuito analisar os livros trabalhados com a turma e identificar quais deles carregam temáticas significativas para a construção integral de sujeitos, a partir do senso crítico, olhar sensível e capaz de identificar e se posicionar frente aos fenômenos sociais que os cercam. Paulo Freire nos ensina que “a compreensão de um texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1989), ou seja, para compreender um texto é necessário que ele esteja ajustado com a realidade que cerca o leitor. A partir dessa compreensão, existe a necessidade de que os livros trabalhados com a turma sejam relevantes para elas, que dialoguem com suas realidades, que falem sobre temas capazes de promover questionamentos e problematizações acerca do eu, do outro e do mundo.

Para que seja possível analisar o trabalho e o percurso desenvolvidos é necessário, antes, compreender as perspectivas que têm nos orientado. Para conceituar alfabetização e letramento, recorreremos a Magda Soares (2020), que caracteriza ambos como dois processos cognitivos e linguísticos diferentes, de forma que o ensino e a aprendizagem de cada um ocorrem de maneira distinta e, ainda assim, interdependente. O processo de alfabetização e letramento deve acontecer de maneira contextualizada, e o texto deve ser o eixo central, pois,

segundo Soares, ele é responsável por articular a língua falada e a língua escrita, possibilitando a interação entre as pessoas e seu contexto social, cumprindo, assim, sua função sociointerativa.

Dentro do nosso projeto do PIBID, o principal gênero textual proposto é o literário, mais especificamente livros de literatura para as infâncias. Convencionalmente, esse tipo de livro é categorizado como literatura infantil; no entanto, esse conceito limita as potencialidades que esses livros podem carregar. Portanto, adotaremos em nossa análise o conceito de literatura para as infâncias, proposto por Samara Costa (2024). Na visão da autora, a experiência dos sujeitos é levada em conta, e marcadores sociais como raça, classe e gênero têm grande influência na forma como a obra é recebida por quem faz sua leitura. Pessoas de diversas faixas etárias que, a princípio, não são o público-alvo de um “livro infantil” têm a capacidade de realizar uma conexão com a história e experienciá-la a partir de suas próprias perspectivas e vivências. A autora sustenta a ideia de que a literatura é uma forma de pessoas adultas criarem uma conexão com suas próprias infâncias, de forma que os momentos de leitura tocam uma audiência diversa, deixando de ser um livro infantil e se tornando um livro para todas as possíveis infâncias.

Com base nas reflexões apresentadas, consideramos importante que alguns temas que atravessam as experiências infantis sejam trabalhados dentro da sala de aula. Chamaremos aqui de temas fraturantes, temas que muitas vezes são considerados sensíveis ou vistos como tabus. De acordo com Barros e Azevedo (2019), temáticas como essas são, usualmente, afastadas das crianças pelos adultos, por gerarem questionamentos e reflexões sobre assuntos complexos e delicados.

Temas fraturantes dizem respeito a temáticas realistas e desafiadoras. Uma das motivações para o trabalho com esses temas é despistar a onda conservadora crescente no Brasil, que prejudica o trabalho docente ao impor uma norma que diz respeito ao que deve ou não ser falado em sala de aula, uma censura a partir de tópicos não científicos. Temas fraturantes rompem com o que é visto como “permitido” pela sociedade, dissertam sobre o que as classes dominantes almejam esconder e levam às crianças problemáticas presentes na existência humana, expondo o “proibido”. A ideia é de que essa fratura não é só algo literal, ela também rompe com o que é considerado certo por quem detém o poder do saber (Marcondes, 2024). Essas literaturas abordam tópicos como luto, sentimentos considerados “negativos” (medo, raiva, tristeza, ciúme e abandono), violência sexual, homoafetividade, vulnerabilidade social, religiões não-cristãs, racismo, guerra, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos os livros utilizados no percurso de nossa prática docente no primeiro semestre de 2025.

Ainda, considerando que todas as leituras tiveram participações significativas das crianças, seja no momento da leitura ou no pós-leitura, evidenciaremos também algumas percepções que ganharam destaque e que, de alguma forma, foram mais abordadas entre as crianças devido às suas temáticas.

Tabela 1 — livros de literatura para as infâncias com temas fraturantes

Título	Autor(a)	Ilustrador(a)	Editora	Ano	Tema/observações
<i>Kaba Darebu</i>	Daniel Munduruku	Marie-Thérèse Kowalczyk	Brinque-book	2002	Tradições da cultura Munduruku
<i>Chuva de Manga</i>	James Rumford	James Rumford	Brinque-book	2025	Se passa no país Chade, criando um paralelo com a realidade do Brasil
<i>Menino Nito</i>	Sonia Rosa	Victor Tavares	Pallas	2006	Representatividade negra e crítica à imposição de gênero
<i>Abaré</i>	Graça Lima	Graça Lima	Paulus	2009	Conceito de amizade pela perspectiva indígena
<i>Obax</i>	André Neves	André Neves	Brinque-book	2010	História embasada na cultura africana e a representação de seus costumes
<i>Lulu Adora Biblioteca</i>	Anna McQuinn (tradução de Lis Dornelas)	Rosalind Beardshaw	Pallas	2012	Amor pelos livros, biblioteca, amizade e pertencimento
<i>Mês de Junho Tem São João</i>	Sombra Fábio	Sombra Fábio	Zit	2012	Cultura da Festa Junina no Brasil
<i>Plantando as Árvores do Quênia</i>	Claire A. Nivola (ou Frank Prevo) tradução de Isa Mesquita	Claire A. Nivola	SM / Galerinha / SM	2015	Biografia ilustrada da ativista Wangari Maathai e Prêmio Nobel, meio ambiente e empoderamento feminino
<i>Não Me Toca, Seu Boboca</i>	Andrea Viviana Taubman	Thais Linhares	Aletria	2017	Contexto de violência sexual e formas de prevenção
<i>O Presente de Jaxy Jaterê</i>	Olívio Jekupe	Fran Junqueira	Panda Books	2017	Crença dos Guaranis da origem do milho colorido.

Título	Autor(a)	Ilustrador(a)	Editora	Ano	Tema/observações
<i>Que Pira é Essa?</i>	José Álvaro da Silva Carneiro	Carla Irusta	Prefeitura de Curitiba	2018	Cultura indígena, origem tupi-guarani, vocabulário e identidade
<i>Carolina Maria de Jesus</i>	Orlando Nilha	Leonardo Malavazzi, Lucas Coutinho e Kako Rodrigues	Mostarda	2019	A trajetória da brilhante escritora Carolina Maria de Jesus
<i>Com Qual Penteado Eu Vou</i>	Kiusam de Oliveira	Rodrigo Andrade	Melhoramentos	2021	Discorre sobre a representatividade e empoderamento de crianças negras
<i>Aventura do Velho Baobá</i>	Inaldete Pinheiro de Andrade	Ilanah Maia	Pequena Zahar	2022	História sobre a resistência africana no Brasil
<i>A História de Piragui</i>	Olivio Jekupe e Maria Kerexu	Simone Ziasch	Ciranda na Escola	2023	História da morte de uma criança e a crença do povo Guarani.
<i>Chico Chiclete</i>	María Ramos (trad. Nina Rizzi)	María Ramos	Baião	2023	Medo do primeiro dia de aula, pertencimento e emoções na infância
<i>Edgar, Edgar Vou Chamar o Conselho Tutelar</i>	Caroline Arcari	Erika Astronauta	Caqui	2023	Representatividade negra e conscientização acerca da função do conselho tutelar
<i>Pipo e Fifi</i>	Caroline Arcari	Isabela Santos	Caqui Editora	2023	Prevenção de violência sexual infantil, educação emocional
<i>Que Legal o Abraço de Cacaú</i>	Caroline Arcari	Paula Ayumi	Caqui Editora	2024	Consentimento, limites, afetividade infantil
<i>Maior Museu do Mundo</i>	Caio Zero	Caio Zero	Pulo do Gato	2024	Representatividade negra e manifestações artísticas
<i>Nenhum Beijinho à Força</i>	Marion Mebes (trad. Angélica Neri e Gisele Eberspacher)	Lydia Sandrock	Prefeitura de Curitiba	2024	Consentimento, educação sexual e emocional
<i>Sabedoria da Aldeia</i>	Yaguarê Yamã	Maurício Negro	Editora Paulinas	2025	Ensinaamentos dos povos indígenas Munduruku, Maraguá, Tupi, Mawé, Parintin e Guarani

Fonte: autoras

Quando observamos a tabela, podemos averiguar que as vivências literárias perpassaram por produções de autoria indígena, por temas que trazem a valorização racial e por temáticas que falam sobre o corpo, demonstrando a diversidade de acesso das crianças por meio da literatura para as infâncias.

No momento em que este artigo é escrito, estamos finalizando o primeiro semestre do ano de 2025, e a mudança na compreensão das crianças acerca dos temas fraturantes é nítida. A partir da literatura, conseguimos construir, em conjunto com os alunos, um ambiente de respeito e diálogo. Eles se mostram interessados em aprender sobre outras culturas e se surpreendem ao descobrir que existem diversos modos de viver e exercer a liberdade.

Em nossa visita ao Museu Oscar Niemeyer, situado na região central de Curitiba, foi possível notar a curiosidade das crianças em relação a uma exposição que continha diversos artefatos do continente africano. Elas respondiam com animação às perguntas sobre a cultura africana e se sentiam à vontade para questionar sobre o que gostariam de aprender.

As crianças tornaram-se capazes de relacionar suas vivências com as literaturas propostas em sala de aula. No contexto do Maio Laranja, percebemos o quanto elas se sentiam livres para falar sobre abuso sexual e maneiras de prevenção, dissertando sobre o tema de forma natural — como deve ser.

Os livros *O Presente de Jaxy Jatarê*, *A História de Piragui*, *Abaré*, *Que Pira é Essa?*, *Sabedoria da Aldeia* e *Kaba Darebu* são histórias indígenas, escritas por autores indígena. Essa literatura oferece uma perspectiva distinta sobre a história, promovendo uma reconstrução da memória indígena ao desafiar a eliminação de imagens negativas e estereotipadas. Ela apresenta uma versão humanizada dos povos originários, que persistem em sua existência e resistência. A narrativa de Piragui, que explora o tema da morte, incluindo a trágica perda de uma criança, tornou-se um dos livros mais requisitados em várias ocasiões. A história, que inclui uma sereia que causa a morte de um bebê, foi pedida repetidamente, com as crianças frequentemente solicitando à professora que lesse em grupo. O tema da morte se revelou recorrente nas discussões da turma, gerando espanto ao descobrir que crianças podem falecer por diversos motivos. No entanto, esse assunto não diminuiu o interesse delas pela leitura. A Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, colabora com a valorização da literatura indígena nas instituições escolares. Foi notada a surpresa das crianças em relação à cultura indígena; muitas ficaram indagadas ao descobrir que algumas etnias não são cristãs e possuem outras religiões, o que

contribuiu para a ampliação da compreensão acerca da pluralidade religiosa e da diversidade de crenças presentes na sociedade.

No mês de maio, nos mobilizamos para o Maio Laranja, campanha que visa combater a exploração e o abuso sexual de crianças e adolescentes no Brasil. Foram utilizados os livros *Pipo e Fifi*, *Não Me Toca*, *Seu Boboca*, *Nenhum Beijinho à Força* e *Que Legal o Abraço de Cacaú*. A educação sexual ainda é vista como um tabu no Brasil. Sem esse diálogo, as crianças se tornam vulnerabilizadas e não são capazes de identificar que podem sofrer, ou que já sofreram, violência de cunho sexual (Lima e Silva, 2023). A partir da integração entre literatura, diálogo e atividades, as crianças se tornaram capazes de conversar sobre violência sexual de forma natural, da mesma maneira com que aprenderam a identificar situações suspeitas.

É necessário pensar e repensar como o negro e a cultura afro-brasileira são representados, e como essas identidades se apresentam na literatura para as infâncias. Estamos inseridos em um contexto oriundo de uma base social solidificada em um discurso que reforça a supremacia racial branca (Gerasch, 2023). Vivemos em uma sociedade marcada pelo eurocentrismo, onde a cultura negra ainda é marginalizada e pouco valorizada. A partir dessa circunstância, pensamos em uma literatura que carregue representatividade e ofereça maneiras de enfrentamento aos múltiplos modos de racismo presentes no mundo ocidental. Foram utilizados os livros *Maior Museu do Mundo*, *Edgar, Edgar*, *Vou Chamar o Conselho Tutelar*, *Aventura do Velho Baobá*, *Com Qual Penteado Eu Vou*, *Carolina Maria de Jesus*, *Plantando as Árvores do Quênia*, *Lulu Adora a Biblioteca*, *Menino Nito*, *Obax* e *Chuva de Mangapara* trabalhar a perspectiva racial e a representatividade negra. Essas histórias representam a cultura africana e afro-brasileira de uma maneira não estereotipada, mostrando que pessoas negras são produtoras de cultura e reforçando a estética negra a partir do empoderamento dessas pessoas.

Neste semestre, ocorreu um caso de racismo na turma em que realizamos o projeto. A literatura foi uma peça-chave para o diálogo acerca dessa situação e para a conscientização em relação à problemática.

Percebemos o quanto as crianças negras se veem nos personagens desses livros. Elas se enxergam nas figuras que admiram, e esse processo tem um enorme impacto positivo na autoestima das infâncias negras. É observado que as crianças estão, aos poucos, deixando de ver o racismo como um tabu e dialogando sobre ele, buscando uma comunicação voltada ao enfrentamento desse problema.

Os dados mapeados durante as observações das práticas literárias realizadas com as crianças revela informações significativas sobre o impacto dos temas

fraturantes no ambiente educacional. Esses temas, quando incorporados às atividades de leitura, funcionam como ferramentas eficazes para estimular o diálogo e a correspondência com as crianças. No cenário educacional contemporâneo, a literatura se concebe não apenas como uma prática essencial para os processos de alfabetização e letramento, mas também como uma ferramenta multifuncional, que permite a introdução e discussões frutíferas acerca de temas fundamentais para o pleno desenvolvimento das crianças.

Ao criarmos um espaço de aprendizado que vai além das abordagens tradicionais, a literatura passa a estimular as crianças a se comprometerem com a reflexão crítica e a desenvolverem habilidades comunicativas e interpretativas. Esse espaço literário acaba por oferecer às crianças a oportunidade de explorar múltiplas questões sociais, culturais e emocionais, promovendo uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor. Assim, a escola se reafirma como um ambiente que vai além da aquisição de conhecimentos técnicos, tornando-se também um espaço de desenvolvimento pessoal e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrarmos os aprendizados a respeito da alfabetização, percebemos como esse processo pode parecer técnico e seguido por procedimentos fechados. Muitas vezes, essa visão limita as possibilidades desse aprendizado. A alfabetização, como técnica para comunicação e registro, é atravessada pelo processo de letramento, como observamos com Magda Soares. A partir da leitura, há a ampliação do repertório e da noção da própria realidade social. Com Paulo Freire, entendemos que o processo também se dá em via oposta: a realidade social atravessa a alfabetização, pois, por meio de suas realidades, as pessoas são capazes de fazer a assimilação necessária para a codificação da linguagem.

Ainda, ao analisarmos nossa trajetória acompanhando uma professora alfabetizadora que enxerga a literatura como potência, percebemos que o contato com os livros permitiu que as crianças acessassem os conhecimentos da alfabetização e do letramento de maneira sensível, considerando toda a força da sensibilidade. Tratando-se de diversidade e de temas fraturantes, percebemos que o contato com o livro possibilitou o diálogo entre o que é sentido e o que é percebido pelas crianças. Nesse contexto de relação com a literatura, foi possível observar que os temas foram abordados com intencionalidade e, sobretudo, com sensibilidade. A relação das crianças com o que lhes cativava permitiu a compreensão do que cabe ao ensino da alfabetização e ao ensino do letramento.

No processo de ampliação do repertório das crianças, por meio de sua relação com a leitura, podemos observar os efeitos no seu processo de aprendizado e formação. Elas estão em constante contato com a leitura, com a arte, a cultura e a realidade, de uma maneira que apenas a literatura é capaz de proporcionar. A relação com o livro é colocada de maneira prazerosa, a ponto de ser possível tocar e acolher temas com fruição.

A literatura se mostrou um lugar seguro para conhecer e pautar temas diversos, aos quais muitas vezes não encontramos espaço, possibilitando a conexão entre realidade, imaginação, aprendizado e pertencimento.

REFERÊNCIAS

BARROS, Lúcia; AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 105, p. 77-92, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4210>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CARDOSO, Rosane Maria. O “eu” negro na literatura infantojuvenil: identidade e escrita em *Cartas a mi mamá*, de Teresa Cárdenas. **Caderno de Letras**, n. 38, p. 285–296, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i38.19617>. Acesso em: 27 jun. 2025.

COSTA, Samara da Rosa. **“Profe, deixa eu falar?”: o que dizem crianças negras e não negras do 1º ano do ensino fundamental sobre histórias, ilustrações e autores(as) de livros de literatura para as infâncias de temática afrobrasileira e africana**. 2024. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/94060>. Acesso em: 22 jun. 2025.

COSTA, Samara da Rosa; PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Literatura infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 14, n. 39, p. 125-139, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GERASCH, Larissa. Representatividade negra na literatura infantil: conhecendo a história de Rosa Parks. **Retratos da Escola**, v. 19, n. 43, p. 395-398, 2025.

LIMA, Nathalie; SILVA, Marília Matos Bezerra Lemos. Literatura Infantil para a Prevenção do Abuso Sexual uma proposta de utilização de livros infantis brasileiros. **Revista Cajueiro: Ciência da Informação e Cultura da Leitura**, v. 4, n. 2, p. 73-99, 2023.

MARCONDES, Giovanna Petrólíio de Oliveira. **Temas fraturantes na literatura infantil**: desmistificando tabus. Tese (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Setor de Letras Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

CENTRO-OESTE

forpibid  rp



RETRATOS DO CAMPO: HISTÓRIAS E SABERES DA COMUNIDADE DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM QUADRINHOS

Adrielle de Oliveira Machado¹
Sabrina Diniz da Costa²
Júlia Mariana Araújo da Silva³
Patrícia Gouvêa Nunes⁴
Geraldo Cabral e Souza⁵
Rosenilde Nogueira Paniago⁶

RESUMO

O presente relato de experiência apresenta uma ação em desenvolvimento no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto interdisciplinar do Instituto Federal Goiano, realizada em uma escola do campo no estado de Goiás. A iniciativa tem como objetivo fortalecer os vínculos entre escola

- 1 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde-GO, adrielleo056@gmail.com; Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
- 2 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde - GO; sabrinadiniiz664@gmail.com. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
- 3 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde - GO, julia.marian@estudante.ifgoiano.edu.br. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
- 4 Doutora em Ciências da Educação. Coordenadora Institucional do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano-Campus Rio Verde (GO), patricia.nunes@ifgoiano.edu.br
- 5 Coordenador e professor da Rede Municipal de Educação de Rio Verde gcabralesouza@yahoo.com.br
- 6 Professora Orientadora: Doutora em Ciências da Educação. Coordenadora Institucional do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano-Campus Rio Verde (GO) . rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br

e comunidade, por meio da valorização dos saberes locais e da identidade cultural das famílias do campo. A proposta surgiu a partir de um processo formativo que envolveu observação sistemática, entrevista com a gestão escolar, diagnóstico participativo e estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP), buscando identificar demandas pedagógicas e socioculturais da comunidade escolar. Como resposta, está sendo construído coletivamente um projeto educativo centrado na criação de uma história em quadrinhos (HQ), que represente o cotidiano, os saberes e as práticas das famílias da região. As narrativas que compõem a HQ estão sendo coletadas em oficinas com estudantes, docentes e membros da comunidade, fomentando o diálogo entre saberes populares e escolares. A metodologia adotada é qualitativa, com caráter exploratório e participativo, utilizando como procedimentos a observação e registro em diário de campo. Os resultados parciais apontam para o fortalecimento dos laços entre escola e comunidade, o despertar da consciência crítica nos estudantes e o reconhecimento da escola como espaço de escuta e construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: Escola do campo, Saberes locais, Educação crítica, Quadrinhos na educação, PIBID.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática libertadora, não pode se desvincular do contexto histórico, social e cultural dos sujeitos que dela participam. Inspirado nos princípios de Paulo Freire (2006), que defendia a valorização dos saberes populares e a escuta ativa como elementos essenciais para a formação crítica dos estudantes, e nas reflexões de bell hooks (2021), que compreende o ensino como prática de comunidade, cuidado e esperança, este projeto emerge da escuta atenta à comunidade escolar do campo.

A proposta se desenvolve no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto interdisciplinar do Instituto Federal Goiano, e envolve estudantes do 6º e 8º anos do ensino fundamental, professores, gestão escolar, bolsistas e coordenadoras do programa, com o apoio do Centro de Educação Rosa de Saberes (IF Goiano) e da SANEAGO.

O Projeto Institucional do PIBID no Instituto Federal Goiano, aprovado, via edital n. 10/2024, é estruturado em etapas formativas articuladas que buscam integrar teoria e prática, fortalecendo a formação docente inicial por meio da imersão crítica dos licenciandos nos contextos reais das escolas públicas. A primeira etapa envolve a formação inicial, momento em que os bolsistas participam de estudos teóricos, seminários e discussões sobre o papel social da escola, da docência e os desafios da educação pública, com ênfase em temas como diversidade, inclusão, direitos humanos e práticas pedagógicas emancipatórias. Em seguida, desenvolve-se o diagnóstico escolar, realizado por meio de observações sistemáticas, entrevistas com a gestão, rodas de conversa com professores e análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), visando à compreensão das demandas pedagógicas e socioculturais da comunidade escolar.

A partir desse diagnóstico, os licenciandos elaboram coletivamente o Plano de Ação Pedagógica (PAP), com foco no desenvolvimento de propostas educativas que dialoguem com a realidade da escola, promovendo aprendizagens significativas e o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. Essas ações são implementadas de forma colaborativa com os professores supervisores e demais professores da escola e demais agentes envolvidos, valorizando os saberes locais e a cultura dos estudantes. Por fim, o projeto prevê a etapa de socialização, em que os resultados das ações são apresentados em portfólios, relatórios reflexivos, seminários e momentos de partilha com a comunidade escolar, reafirmando o compromisso com a formação docente crítica e com a educação como prática da liberdade, nos moldes propostos por Paulo Freire (2006).

Importante também salientar, que este projeto integra um conjunto de ações voltadas para a formação inicial de professores e para o fortalecimento da pesquisa na licenciatura. Articulado ao projeto de pesquisa aprovado pela FAPEG, no âmbito do Programa de Auxílio à Pesquisa Científica e Tecnológica – Pró-Licenciaturas, em que as coordenadoras concorrem ao edital como forma de fortalecer as ações do PIBID, subprojeto interdisciplinar, em face de o programa não dispor de ajuda de custeio para o desenvolvimento das atividades.

Assim, a experiência, a ser aqui relatada, se insere neste contexto, em que que, a partir de um processo formativo que incluiu observação sistemática, entrevistas, leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e rodas de conversa com a comunidade, nós identificamos a necessidade de fortalecer os vínculos entre escola e comunidade de forma a promover o reconhecimento e a valorização dos saberes do campo.

A partir do diagnóstico, que evidenciou a invisibilização dos saberes dos estudantes e de suas famílias no cotidiano escolar, especialmente em uma região marcada pela monocultura, pelo arrendamento de terras e pela intensa degradação do Bioma Cerrado, iniciamos um projeto educativo que propõe a criação coletiva de uma história em quadrinhos (HQ). A proposta busca representar o cotidiano das famílias do campo, suas práticas, memórias e modos de vida, articulando esses saberes ao ensino de Ciências e às discussões sobre o Cerrado, bioma no qual a escola está inserida.

A proposta dialoga com os princípios de uma pedagogia comprometida com os saberes e com a vida, onde a escola se reconhece como espaço de escuta, pertencimento e construção coletiva. Para hooks (2021), ensinar é nutrir vínculos, fomentar esperança e reconhecer a potência das comunidades. Assim, ao permitir que estudantes e suas famílias compartilhem suas histórias e se reconheçam como produtores de conhecimento, este projeto torna-se um instrumento de resistência e emancipação, em consonância com os princípios freireanos e com a ética do cuidado e da escuta que perpassa a pedagogia de bell hooks.

A criação de uma história em quadrinhos baseada nas vivências da comunidade do campo, no trabalho das famílias e na riqueza do bioma Cerrado representa uma oportunidade pedagógica valiosa para integrar saberes, estimular a leitura, fortalecer vínculos e promover o protagonismo estudantil. Além disso, as HQ a serem produzidas, poderão ser um material educativo a ser utilizado no ensino de Ciências e de outras áreas de conhecimento da escola.

Com efeito, nossas ações se pautam na valorização dos saberes dos estudantes de suas famílias, da cultura local e da biodiversidade do cerrado, incentivando

os alunos a se perceberem como autores de suas próprias histórias e sujeitos ativos na transformação do seu meio. Ao envolver a comunidade no processo de construção da história, o projeto permite que as famílias compartilhem suas práticas cotidianas e seus conhecimentos sobre o trabalho no campo, promovendo uma integração de saberes acadêmicos, populares e no zelo pelo meio ambiente em que estão inseridos.

METODOLOGIA

Para a realização desta experiência, baseamos na abordagem qualitativa, de caráter exploratório e participativo, fundamentada na escuta ativa, no diálogo de saberes e na valorização da experiência como fonte legítima de conhecimento (Lüdke e André 2018). As ações iniciaram em dezembro de 2024, com momentos formativos, e continuaram a ser desenvolvidas ao longo do primeiro semestre de 2025, envolvendo estudantes dos anos finais do ensino fundamental, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a gestão escolar, a comunidade local, a coordenação do programa, o Instituto Federal Goiano e a SANEAGO – empresa pública de saneamento básico.

As atividades acontecem em uma escola do campo, localizada em comunidade rural no estado de Goiás. O processo metodológico iniciou-se com a realização do diagnóstico escolar, que envolveu entrevistas narrativas com a gestão, aplicação de questionários com os responsáveis pelos alunos e com lideranças locais, além da análise do Projeto Político-Pedagógico da escola. Com base nos dados coletados, delineamos de forma colaborativa e orientada pelos supervisores e coordenadoras do subprojeto, a proposta educativa centrada na criação coletiva de uma história em quadrinhos (HQ) que represente o cotidiano, os saberes e as práticas culturais das famílias da comunidade do campo. Os estudantes da escola participam ativamente do projeto, contribuindo com narrativas, desenhos, objetos simbólicos e reflexões sobre suas vivências familiares e comunitárias. Entre as ações práticas, destaca-se a visita educativa à unidade da SANEAGO, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos alunos sobre o abastecimento de água, a preservação dos recursos hídricos e a importância do saneamento básico como direito social e ambiental.

As bolsistas do PIBID atuam como mediadoras pedagógicas, promovendo a integração entre os participantes e conduzindo oficinas de escrita e expressão criativa, nas quais os elementos que compõem a HQ são coletivamente definidos. O roteiro da história se baseia nas práticas e narrativas desenvolvidas durante

essas oficinas, incorporando elementos culturais e ambientais da comunidade. A produção do gibi, ainda em desenvolvimento, será feita em duas versões: uma física e outra digital. A versão digital utilizará ferramentas de inteligência artificial para gerar imagens com estética inspirada no estilo “Studio Ghibli” e incluirá áudios autorais, produzidos pelos próprios estudantes e bolsistas. A versão física será desenvolvida a partir dos mesmos materiais e recursos, com auxílio de aplicativos de editoração acessível.

Como culminância do projeto, será realizado um evento na própria escola, com apoio das instituições parceiras no final de 2025. O encontro contará com apresentações das atividades desenvolvidas, partilhas reflexivas, exposições dos materiais produzidos nas oficinas e o lançamento oficial do gibi. A SANEAGO participará ativamente da ação, oferecendo transporte para os materiais educativos e promovendo atividades de educação ambiental com foco no uso consciente da água e na saúde pública. Dessa forma, a metodologia do projeto concretiza os princípios freireanos (2006) e de bell hooks (2021) ao promover uma educação enraizada na escola do campo, comprometida com a escuta, a colaboração.

REFERENCIAL TEÓRICO

As ações desenvolvidas nesta experiências se fundamentam em uma abordagem teórica que valoriza e utiliza os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para compreender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme indicado pela DCGO (2008).

Nesse sentido, intencionamos aproximar os estudantes da educação básica e a comunidade ao conhecimento científico de forma acessível e significativa, respeitando seus saberes locais e promovendo a interação entre conhecimentos tradicionais e acadêmicos. Para tanto, ainda estamos em estudo, mas já nos baseamos em vários autores, tais como bell hooks (a autora exige o uso das iniciais em minúsculo).

Para bell hooks (2021), valorizar os saberes dos estudantes e das comunidades é fundamental para uma educação transformadora e libertadora. Ela destaca que reconhecer e integrar as experiências, histórias e culturas dos educandos no processo de ensino-aprendizagem contribui para o fortalecimento da identidade, da autoestima e do sentido de pertencimento. hooks defende que, ao colocar os saberes populares e locais como parte legítima do currículo, a escola torna-se um espaço onde as vozes marginalizadas ganham protagonismo, promovendo um

aprendizado significativo que dialoga com a realidade dos estudantes e fomenta a construção de um conhecimento crítico, inclusivo e comprometido com a justiça social.

Assim, nos baseamos em uma educação que valoriza a pluralidade cultural e o diálogo de saberes, alinhando-se ao que foi exposto por hooks, bem como aos princípios freireanos de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Para Freire (1996, p. 15), “[...] é fundamental não desligar os saberes populares do ambiente escolar, mas sim indagar suas origens e estimular o aluno a pesquisar, associando esse conhecimento à sua formação crítica”.

Paniago (2017, p. 193) contribui com esta discussão ao destacar que “para ensinar, é preciso que os professores possuam saberes a respeito do conteúdo de sua área de conhecimento; da forma de tornar esse conhecimento compreensível para os alunos; dos alunos e sua forma de aprender; do contexto em que vivem [...]”. Além disso, a autora alerta que:

Além de fomentar um trabalho colaborativo por parte da comunidade escolar, um trabalho ancorado nas situações da vida dos alunos contribui para o rompimento das fronteiras epistemológicas da ciência disciplinar, possibilitando o trabalho interdisciplinar e desenvolvendo sentimentos como tolerância, afeto e abertura para compreender as nuances e diversidade dos alunos, assim como as diferenças do cotidiano escolar, que para ser compreendido precisa ser contextualizado nas relações humanas, sociais, crenças, mitos e culturas presentes nas interações entre as pessoas. Paniago (Paniago, 2017, p. 188).

Ainda, colabora com esta discussão, outros autores, que sinalizam que a atuação no campo requer, ainda, uma sensibilidade especial. Lüker (2018, apud Hall, 1978) afirma que o profissional deve ser capaz de tolerar ambiguidades, trabalhar com autonomia e responsabilidade, inspirar confiança, além de apresentar comprometimento pessoal, autodisciplina, sensibilidade para consigo mesmo e para com os outros, maturidade e consciência.

E, por fim, nos baseamos na ideia de Zeichner (2010), ao propor a criação de espaços híbridos de formação docente, também denominados de “terceiro espaço”. Inspirado na teoria do hibridismo, o autor defende que os futuros professores devem transitar entre diferentes saberes — acadêmicos, escolares e comunitários — de modo a construir sentidos contextualizados para o ensino. Esses espaços híbridos surgem como estratégia para romper com os modelos tradicionais de estágio supervisionado, que muitas vezes mantêm uma relação

hierárquica e pouco dialógica entre universidade e escola. Em vez disso, Zeichner propõe o envolvimento direto dos licenciandos em situações reais e significativas de ensino, em articulação com os professores da educação básica e a comunidade escolar, promovendo um intercâmbio genuíno entre teoria e prática.

Essa concepção dialoga com as proposições de Nóvoa (2022), que reivindica uma formação docente sustentada na reflexão crítica e no reconhecimento dos professores como intelectuais que produzem conhecimento a partir das situações concretas de sua prática. Para o autor, o desenvolvimento profissional dos docentes deve se dar pela análise de problemas reais do cotidiano escolar, por meio de uma atitude investigativa e reflexiva. Contudo, Nóvoa também alerta que, apesar do discurso recorrente sobre os professores como pesquisadores, muitas vezes esses sujeitos são desautorizados como produtores de conhecimento, sendo substituídos por especialistas externos à prática, o que contribui para a perpetuação de uma cultura acadêmica excludente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o momento, as ações desenvolvidas no âmbito deste projeto têm evidenciado importantes avanços no fortalecimento dos vínculos entre a escola, a comunidade do campo e a universidade. A análise do Projeto Político-Pedagógico, as entrevistas realizadas com a gestão escolar e os diálogos promovidos com os estudantes e famílias revelaram que os saberes locais ainda são pouco reconhecidos e incorporados no ensino formal de Ciências, o que reforça a relevância da iniciativa para essa aproximação.

As oficinas e atividades participativas realizadas têm proporcionado um espaço de escuta ativa, no qual os estudantes expressam suas experiências e narrativas por meio de desenhos, histórias e objetos simbólicos, contribuindo para o protagonismo estudantil e a valorização da cultura local. A criação colaborativa da história em quadrinhos vem sendo conduzida com envolvimento e entusiasmo, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e estimulando habilidades de leitura, escrita e expressão artística.

Além disso, a parceria com a SANEAGO, com secretaria municipal de educação que contribuem com o transporte, está possibilitando as idas à escola. Além disso, as visitas educativas à unidade de saneamento, ampliando a compreensão dos estudantes sobre a importância do uso consciente da água e das práticas sustentáveis, temas incorporados na narrativa do gibi educativo. O material didático em desenvolvimento promete ser uma ferramenta inovadora para o

ensino de Ciências contextualizado, valorizando o território e os saberes da comunidade rural. A seguir, apresentamos um trecho de uma história de um estudante, identificado aqui como fictício, João e sua avó, para sinalizar, o que está sendo produzido:



Título: “Saberes do cerrado: nossa História, nosso Lugar”

Quadrinho1:

Cena: João e seu avô estão no quintal da casa, observando plantas nativas do Cerrado.

João: “Vovô, por que essas plantas são tão importantes?”

Avô: “Elas são nossas guardiãs, João. Cuidar delas é cuidar da nossa terra e da nossa vida.”

Quadrinho2:

Cena: João ajuda o avô a colher frutos e a preparar uma receita tradicional com ingredientes do campo.

João: “Eu gosto quando a senhora prepara o mingau ou o musse com o pequi que a gente colheu.”

Avô: “É assim que mantemos viva nossa cultura, com sabor e memória.”

Quadrinho3:

Cena: A professora chega à escola com um livro e fala com a turma.

Professora: “Hoje vamos conhecer como a água chega até nossa comunidade e como devemos cuidar dela para garantir nosso futuro.”

João: “Eu já sei que a SANEAGO ajuda a trazer água limpa para a gente!”

Quadrinho4:

Cena: A turma visita a estação de tratamento da SANEAGO, guiada por um técnico.

Técnico: “Aqui a água é tratada com muito cuidado para manter a saúde de todos.”

João (pensando): “Nossa comunidade tem muitos saberes, e juntos podemos cuidar melhor do nosso cerrado!”

Assim, de forma colaborativa estamos contribuindo para a melhoria do ensino de Ciência na escola do campo e para uma formação docente mais sensível às realidades locais, além de fortalecer a integração entre os conhecimentos acadêmicos e populares, em consonância com os princípios freireanos e a pedagogia da esperança defendida por bell hooks.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o diagnóstico e projeto desenvolvimento até o momento no PIBID, tem demonstrado que é possível construir experiências educativas significativas quando se parte da escuta e da valorização dos saberes locais da comunidade do entorno das instituições escolares. A escola onde a proposta é desenvolvida está situada em uma área marcada pela predominância da monocultura e pelo arrendamento de terras por grandes agricultores, o que contribuiu,

ao longo dos anos, para a intensa degradação do Bioma Cerrado. Nesse contexto, muitas famílias da comunidade dependem economicamente do trabalho no campo, mas têm seus modos de vida, práticas e memórias invisibilizados no espaço escolar.

A partir do diagnóstico, que evidenciou a ausência dos saberes dos estudantes e de suas famílias no Projeto Político-Pedagógico da escola e nas práticas de ensino, foi iniciado um projeto educativo que propõe a criação coletiva de uma história em quadrinhos (HQ), representando o cotidiano das famílias do campo, suas práticas culturais, memórias e modos de vida. A HQ está sendo vinculada ao ensino de Ciências e à abordagem do bioma Cerrado, buscando articular os conhecimentos científicos com os saberes tradicionais, de forma crítica e contextualizada.

A criação da HQ tem se configurado como um processo potente de construção de conhecimento e de ressignificação da escola como espaço de pertencimento, memória e transformação. Ao envolver estudantes, famílias, professores e instituições parceiras, o projeto fortalece os laços entre os diferentes sujeitos da comunidade educativa, reafirmando o papel da escola pública como promotora de inclusão, identidade e justiça social.

Ancorado nos princípios de Paulo Freire e bell hooks, o trabalho reafirma a educação como prática de liberdade e diálogo, superando a lógica bancária do ensino e abrindo caminhos para a construção de uma pedagogia enraizada no cotidiano, nos afetos e nas vivências. Como resultado, destaca-se não apenas a produção de um material didático inovador, mas, sobretudo, o fortalecimento do protagonismo estudantil e da formação docente comprometida com uma educação crítica, interdisciplinar e transformadora

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo apoio, à equipe de profissionais da escola pela parceria no desenvolvimento das atividades e ao IF Goiano - Campus Rio Verde, à Secretaria Municipal de Educação de Educação de Rio Verde, pelo apoio contínuo ao longo de todo o processo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), pelo apoio, via chamada pública FAPEG N° 09/2023 - PROGRAMA DE AUXÍLIO À PESQUISA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – PRÓ-LICENCIATURAS.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

hooks, bell. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado de Goiás**. Goiânia: Seduc, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 2018.

NÓVOA. A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** vol.27 v e270129. Rio de Janeiro 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 04 mai. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Água, saneamento e saúde. Genebra: OMS, 2019. Disponível em: <https://www.who.int/teams/environment-climate-changes-and-health/water-sanitation-and-health>. Acesso em: 19 jun. 2025.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Os professores: seu saber e seu fazer: elementos para reflexão sobre a prática docente**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

VIEIRA, Marcelo. Inteligência artificial na educação: como usar a tecnologia de forma ética e criativa. 06 dez. 2024. **Revista educação**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/12/06/inteligencia-artificial-na-educacao-2/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. EccoS – **Revista Científica**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012.

WORDWALL. *Jogo "Quem sou eu?"*. Wordwall: comunidade de recursos de ensino. Disponível em: <https://wordwall.net/pt-br/community/jogo-quem-sou-eu>. Acesso em: 21 jun. 2025.o: Cortez, 1990.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação** (UFSM), v. 35, n. 3, set./dez. 2010.

JOGOS DESAFIOS E SITUAÇÕES PROBLEMAS NA CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: INTERVENÇÕES COM ESTUDANTES DO 5º ANO EM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Janaína Alves da Silva¹
Rodrigo Holanda Vitor²
Ellen Cristina Gonçalves Leite³
Sonia Bessa⁴

RESUMO

Este estudo apresenta e analisa uma sequência de intervenções pedagógicas realizadas com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, utilizando jogos, desafios e situações problemas como ferramenta para promover o desenvolvimento da leitura e escrita. Participaram seis estudantes com idades entre 10 e 11 anos com dificuldades persistentes no processo de leitura e escrita. Foram realizadas oito intervenções pedagógicas semanais com o uso de jogos e situações problemas no contexto da alfabetização com o uso do método clínico-crítico. A intervenção teve carga-horária de 32 horas precedidas por 20 horas de observação. Entre as atividades realizadas, foram selecionadas três para compor esse relato: Loto da Leitura, Racha-Cuca e Bingo dos Sons Iniciais, todas voltadas a estimular habilidades essenciais à alfabetização, como a formação de palavras, o reconhecimento de sílabas e a discriminação de sons. Os resultados evidenciaram níveis diferentes de domínio da linguagem escrita entre os estudantes, com dificuldades recorrentes na leitura de palavras, na identificação de sílabas iniciais pela escuta e na flexibilidade de estratégias leitoras. Parece

1 Graduada do Curso de Pedagogia Universidade Estadual de Goiás-UEG janainaalves.silva0910@gmail.com;

2 Graduando pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - UEG, rodrigoholanda.ueg@gmail.com;

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, ellencristinafsa@gmail.com;

4 Dra. Em Educação: Universidade Estadual de Goiás-UEG, sonia.bessa@ueg.br;

que essas dificuldades não se devem à incapacidade dos alunos, mas à ausência, ao longo do processo escolar, de práticas pedagógicas consistentes, reflexivas e contextualizadas. Soma-se a isso o impacto da pandemia da COVID-19, que interrompeu etapas-chave da alfabetização e agravou os déficits fonológicos e de leitura. Conclui-se que os jogos pedagógicos, quando mediados intencionalmente pelo educador favorecem a participação ativa dos estudantes, e a construção de habilidades fundamentais à alfabetização. Os avanços observados, ainda que em ritmos e níveis diferentes, revelaram que todos os participantes progrediram em algum aspecto do processo, confirmando a relevância pedagógica dos jogos, desafios e situações problemas como instrumento de aprendizagem e diagnóstico.

Palavras-chave: Alfabetização, Consciência Fonológica, Jogos, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva construtivista, é um processo ativo de construção de conhecimento, no qual o aluno não é um receptor passivo de informações, mas um sujeito que interpreta, reorganiza e atribui sentido ao que aprende, a partir das experiências vividas e das interações com o meio. Nessa abordagem, o desenvolvimento cognitivo está relacionado à ação, à resolução de problemas e à vivência concreta de situações que desafiem o pensamento.

No campo da alfabetização, isso implica reconhecer que a criança aprende a ler e escrever a partir de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita que ela vai reformulando à medida que entra em contato com práticas sociais de leitura e escrita (Ferreiro e Teberosky 2007). Assim, é papel do professor propor situações didáticas que mobilizem essas hipóteses e favoreçam avanços no conhecimento linguístico e na consciência fonológica.

Contudo, mesmo em turmas mais avançadas do Ensino Fundamental, como o 5º ano, ainda são recorrentes dificuldades na identificação de sílabas, no reconhecimento de sons iniciais e na leitura global de palavras. Isso levanta a seguinte questão: Como a utilização de jogos, desafios e situações problemas pode contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, da leitura e da escrita em alunos do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem?

A escolha por utilizar jogos, desafios e situações problemas como estratégia de intervenção se justifica por que eles promovem a construção ativa do conhecimento, estimulam a cooperação, despertam a motivação intrínseca e permitem que o aluno experimente, reflita e reconstrua suas hipóteses sobre o sistema de escrita. Os jogos possibilitam que o professor observe o percurso de aprendizagem dos alunos e identifique, os avanços e dificuldades.

Este relato foi desenvolvido por estudantes do curso de Pedagogia, orientados por uma professora supervisora da unidade escolar e por uma coordenadora de área do subprojeto de Alfabetização, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de cidade goiana na região administrativa do Distrito Federal e tem como objetivo investigar os impactos do uso de jogos, desafios e situações problemas no processo de alfabetização de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

REFERENCIAL TEÓRICO

A alfabetização, sob uma perspectiva construtivista, é compreendida como um processo ativo em que o aluno constrói o conhecimento a partir de suas próprias experiências e interações com o meio. Segundo Piaget (1976 [2024]), o conhecimento não é uma cópia da realidade. Conhecer é agir sobre o objeto e transformá-lo para compreendê-lo. Para o autor, a aprendizagem se dá quando o sujeito se depara com situações-problema que provocam desequilíbrios e o levam à reorganização de suas estruturas cognitivas. No campo da alfabetização, isso implica oferecer à criança contextos nos quais ela possa refletir ativamente sobre a linguagem escrita.

Ferreiro e Teberosky (2007) asseguram que a criança já pensa sobre a escrita antes mesmo de saber ler convencionalmente. “[...] a criança procura ativamente compreender o mundo que a rodeia, [...] aprende através de suas próprias ações, [...] constrói categorias de pensamento, ao mesmo tempo organiza seu mundo” (Ferreiro: Teberosky, 2007, p. 29).

Para Ferreiro (2017), os processos de aprendizagem envolvem sempre algum tipo de reconstrução. É necessário reorganizar um conhecimento que já foi construído em uma situação para poder aplicá-lo em outra. Às vezes, o aluno precisa retomar um saber que já possuía sobre determinado conteúdo para conseguir compreender novas informações do mesmo tema — informações que ele até já viu antes, mas que ainda não havia entendido completamente. Também acontece de a criança precisar reorganizar o que sabe da língua falada para poder usar esse conhecimento no contexto da língua escrita (Ferreiro 2017). Essa autora acrescenta que a “fonetização da escrita começa quando a criança passa a buscar uma relação entre o que se escreve e os sons da fala” (Ferreiro 2017, p. 62). Nesse momento, ela tenta entender, de uma nova forma, como o todo (a palavra) se relaciona com suas partes (as sílabas ou letras). Esse processo geralmente começa com uma fase silábica, em que a criança acredita que cada sílaba corresponde a uma letra. Depois, ela passa por uma fase silábico-alfabética, em que começa a perceber que nem sempre uma letra representa uma sílaba inteira. Por fim, chega à fase alfabética, quando compreende que é preciso representar todos os sons das palavras com letras. Nessa fase, as crianças se concentram principalmente nas semelhanças e diferenças entre os sons (o significativo) e dão pouca atenção ao significado das palavras. Elas criam hipóteses do tipo: “se os sons são parecidos, as letras também devem ser”, ou “se os sons são diferentes, então as letras devem ser diferentes”. Tudo o que ainda não conseguem compreender — como regras

ortográficas ou significados — acaba sendo ignorado, porque ainda não faz sentido para elas, pelo menos nesse momento.

Soares (2007) propõe uma distinção conceitual entre alfabetização e letramento e defende uma abordagem integrada entre esses dois processos, enfatizando a necessidade de contextualizar o ensino da leitura e da escrita em situações reais e significativas para o aluno. Para essa autora alfabetizar consiste no processo de ensinar e aprender o sistema de escrita alfabética, fazer a correspondência entre fonemas e grafemas e compreender a estrutura da língua escrita por meio de habilidades de leitura e escrita. O Letramento seria a capacidade de usar a leitura e a escrita em práticas sociais com propósito comunicativo.

Essas abordagens estão alinhadas com os documentos normativos brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece, entre os direitos de aprendizagem, o desenvolvimento da consciência fonológica, o domínio do sistema alfabético e a fluência de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC afirma que: “As experiências de alfabetização devem ser organizadas de modo a assegurar que os estudantes possam se apropriar do sistema de escrita alfabética, desenvolvam a consciência fonológica, ampliem seu repertório lexical e estabeleçam relações entre fala e escrita.” (BRASIL, 2017, p. 61). Esse documento assevera que “[...] É necessário criar experiências que favoreçam a ampliação do repertório oral e escrito e a recomposição de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p. 60). No convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita, inicialmente, rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil 2010) também reconhecem a importância das práticas lúdicas e interativas como meio para o desenvolvimento da linguagem escrita. Os documentos reforçam o papel do professor como mediador que propõe desafios e situações problematizadoras, respeitando os diferentes ritmos e hipóteses dos alunos, seja nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Portanto, o uso dos jogos, desafios e situações problemas num processo de intervenção está respaldado pela perspectiva construtivista e pelas orientações oficiais e normativas da educação brasileira.

No campo teórico-metodológico, os jogos, desafios e situações problemas têm sido reconhecidos como recursos eficazes na promoção da aprendizagem, especialmente no processo de alfabetização e da matemática. Quando utilizados

com intencionalidade pedagógica, esses jogos assumem um papel relevante na construção do conhecimento, conforme apontam autores como: Brandão et al. 2009; Macedo; Petty; Passos, 2010; Zaia, 2015; Saravali et al, 2018; Luca e Osti, 2019; Gonçalves e Saravali, 2021; Bessa e Costa, 2023 e outros. O jogo não se limita à repetição de conteúdos, mas promove situações que favorecem a aprendizagem significativa.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa interventiva de caráter exploratório. Foram planejadas oito intervenções pedagógicas com jogos, desafios e situações-problemas, precedidas por um período de observação em que realizou-se uma sondagem da psicogênese, a fim direcionar as atividades a serem aplicadas.

Foi utilizado nas intervenções o método clínico-crítico Piaget (1926 [2008]) que consiste em uma intervenção sistemática do pesquisador em função do que o participante vai dizendo ou fazendo e assim é possível investigar o desempenho final dos estudantes e os caminhos percorridos por eles na construção do conhecimento, oferecendo subsídios para a análise das estratégias utilizadas, das hipóteses formuladas e das dificuldades enfrentadas ao longo das atividades propostas.

As atividades foram desenvolvidas em uma escola pública da rede municipal, com o acompanhamento e a mediação de dois bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante o período de quatro meses, com encontros semanais realizados no contraturno. Participaram somente estudantes indicados por seus professores como apresentando dificuldades de ensino-aprendizagem, especificamente nos processos de alfabetização. Foram realizadas oito intervenções contudo nesse relato serão descritas somente três atividades: **Jogo 1** – Loto da Leitura; **Jogo 2** – Racha-Cuca: trata-se de um jogo de domínio público; **Jogo 3** – Bingo dos Sons Iniciais: Esse é um jogo desenvolvido por Brandão et al. (2009).

O registro das atividades foi feito por meio de anotações em diário de campo, observação direta e registros fotográficos. Os dados coletados foram posteriormente analisados de forma descritiva, buscando compreender as estratégias utilizadas pelos alunos, suas dificuldades e avanços.

Todas as atividades foram realizadas em ambiente escolar, com o consentimento da direção da unidade. As intervenções ocorreram entre os meses de

março a junho de 2025. A identificação dos alunos neste relatório foi mantida de forma respeitosa e compatível com os princípios éticos da pesquisa em educação, preservando sua integridade e privacidade, utilizando somente duas letras para descrever cada participante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão caracterizados os três jogos utilizados nas intervenções pedagógicas (quadro 1).

Quadro 1 - Análise comparativa de jogos aplicados ao desenvolvimento da leitura e escrita

Critério	Jogo: Loto da Leitura	Jogo: Racha-Cuca	Jogo: Bingo dos Sons Iniciais
Objetivo	Favorecer o reconhecimento de letras e a construção de palavras completas.	Desenvolver a habilidade de formar palavras por meio do deslocamento estratégico de letras no tabuleiro.	Estimular a identificação de sílabas iniciais por meio da escuta atenta e da associação fonológica.
Modalidade de estímulo	Visual e fonológico.	Visual, espacial e linguístico.	Auditivo e fonológico.
Materiais utilizados	Cartelas com palavras incompletas e conjunto de letras móveis.	Tabuleiro com letras em quadrados deslizantes, com um espaço vazio para movimentação.	Cartelas ilustradas com figuras e fichas com palavras sorteadas oralmente pelo professor.
Número de participantes	Individual ou em pequenos grupos.	Individual ou em pequenos grupos.	Individual ou em pequenos grupos.
Dinâmica do jogo (como se joga)	Os participantes devem completar corretamente as palavras nas cartelas utilizando as letras disponíveis.	Os alunos movem as letras no tabuleiro até formar palavras com sentido, na horizontal ou vertical.	Os estudantes marcam as figuras em suas cartelas que correspondem à sílaba inicial da palavra sorteada oralmente.
Habilidades desenvolvidas	Leitura por reconhecimento; - Ortografia e associação grafema-fonema; - Consciência fonológica; Percepção visual.	- Formação de sílabas e vocábulos; - Coordenação motora fina; - Raciocínio lógico e espacial; - Planejamento e previsão linguística.	Consciência fonológica; - Discriminação auditiva de sons semelhantes; - Memória auditiva; Ampliação vocabular.
Dificuldades observadas (Função diagnóstico)	Dificuldade na identificação de letras em diferentes orientações; dependência da leitura sequencial.	Resistência inicial ao raciocínio estratégico; dificuldade em prever palavras sem apoio escrito.	Confusões entre sílabas foneticamente próximas; limitação na escuta analítica de sons iniciais.

Critério	Jogo: Loto da Leitura	Jogo: Racha-Cuca	Jogo: Bingo dos Sons Iniciais
Pontos fortes do jogo	Promove a reflexão ortográfica e a correção entre pares; favorece o reconhecimento visual da estrutura das palavras.	Estimula a tomada de decisões, o raciocínio antecipatório e a autonomia na formação de palavras.	Contribui para a escuta ativa, a consciência fonológica e a construção lúdica de habilidades auditivas e linguísticas.
Conteúdos prioritários trabalhados	Ortografia, leitura visual e composição de palavras.	Vocabulário, estrutura silábica e raciocínio lógico-linguístico.	Discriminação auditiva, consciência fonológica e relação entre oralidade e escrita.

Fonte: Dados organizados pelos autores.

Para cada atividade/jogo, foi assegurado quatro etapas sugeridas por Macedo, Petty e Passos (2000): exploração dos materiais e aprendizagem das regras do jogo; prática do jogo e construção de estratégias; situações problemas a partir das jogadas e o registro do jogo.

Jogo loto leitura

O jogo consistiu em completar palavras a partir de letras soltas dispostas em um tabuleiro individual. O objetivo era desenvolver o reconhecimento de letras, a leitura por reconhecimento visual e a consciência fonológica. A fim de preservar a identidade dos participantes será utilizado somente duas letras para identificar os participantes. Durante a atividade, observaram-se comportamentos diversos: SA, por exemplo, questionou a acentuação da palavra “caju”, o que gerou uma discussão coletiva sobre ortografia. ML teve dificuldades em formar palavras completas e reconhecer grafemas em diferentes posições, o que evidenciou uma alfabetização com forte base fônica ou silábica. O jogo promoveu interação entre pares e possibilitou correções coletivas, como no caso da palavra “deto”, corrigida para “dedo” com ajuda de SO.

Para aumentar a concentração e o desafio, os alunos incluíram uma regra de tempo: 20 segundos para encontrar as letras. Essa mudança tornou a atividade mais exigente, revelando dificuldades específicas, como as de ML, que não identificou a letra “s” por estar virada, demonstrando limitação na construção da imagem mental da palavra e dependência de leitura sequencial. Sua resposta indicou um provável processo de alfabetização baseado em métodos silábicos ou fônicos. O episódio evidenciou avanços na consciência fonológica e percepção visual, mas também revelou desafios como dificuldade na leitura e no reconhecimento de letras em diferentes orientações. A interação entre os pares favoreceu a

correção de erros e a construção coletiva do conhecimento. O jogo também funcionou como diagnóstico, identificando hipóteses não consolidadas e limitações na leitura fluente e no reconhecimento de grafemas

Jogo Racha-cuca

Esse jogo envolveu a formação de palavras por meio da movimentação de letras em um tabuleiro deslizante. À medida que os alunos identificam letras isoladas e as associam a vocábulos conhecidos, desenvolvem habilidades para a leitura e a escrita. Estimula a análise fonológica, permitindo que os estudantes associem os sons das letras às suas representações gráficas, permite a ampliação do vocabulário, descoberta de novas palavras, compreensão da ortografia e da estrutura das palavras e reconhecimento de padrões linguísticos.

Durante o jogo, os alunos demonstraram curiosidade quanto ao seu funcionamento, estrutura e finalidade. O aluno AF, teve uma mudança perceptível durante a atividade. Observou-se uma evolução significativa em sua escrita e na identificação de palavras. Seu progresso foi especialmente quanto à formação e identificação de sílabas, anteriormente sua maior dificuldade. Ele passou a utilizar estratégias como a formação de palavras a partir da primeira sílaba, exemplificando com “MA” “maca, mata, mato”. Ao selecionar e organizar letras para formar palavras, AF revela compreensão dos mecanismos que regem o sistema alfabético, além de realizar um exercício de análise fonológica ao refletir sobre os sons iniciais, as sílabas e a grafia correta. Nesse sentido, a atividade permitiu a AF escrever e compreender que a escrita é uma forma de representação com função comunicativa e valor social.

MC e SO demonstraram domínio ortográfico e usaram estratégias como a oralização para validar palavras. Também ampliaram o repertório lexical com variações morfológicas (ex.: amar amor amo ama). O jogo se mostrou eficaz tanto para o desenvolvimento de competências linguísticas quanto para diagnóstico do estágio de alfabetização dos estudantes.

Bingo dos sons iniciais

O objetivo deste jogo foi trabalhar a consciência fonológica por meio da identificação de sílabas iniciais apenas pela escuta. Participaram MC, AF, SO e SA. Apesar de inicialmente julgarem a atividade como “fácil”, os alunos enfrentaram dificuldades em identificar sons iniciais sem apoio visual. MC destacou-se por

sua euforia e estratégia de memorização das figuras. AF, por sua vez, teve dificuldades significativas, confundindo sílabas com sons semelhantes (ex.: “CA” com “BA”), o que apontou para limitações na discriminação auditiva. Já SO e SA realizaram as tarefas com rapidez e precisão, demonstrando bom desenvolvimento fonológico. O jogo se revelou adequado para identificar diferentes níveis de consciência fonológica e funcionou como recurso diagnóstico das dificuldades específicas, apontando a necessidade de atividades focadas em discriminação auditiva para casos como o de AF.

SA mostrou autonomia e ajudou os colegas; ML evoluiu na identificação de letras e superou erros com apoio dos pares; RO colaborou na organização e mediação das regras; SO demonstrou flexibilidade linguística e vocabulário rico; MC surpreendeu positivamente com antecipação e memorização; e AF apresentou notável progresso, especialmente no jogo Racha-Cuca, consolidando conhecimentos antes fragmentados. Os jogos funcionaram como instrumentos diagnósticos e formativos, possibilitando intervenções pedagógicas mais direcionadas e eficazes. As intervenções permitiram observar avanços significativos nos alunos, especialmente no desenvolvimento da consciência fonológica, reconhecimento de letras, formação de palavras e estratégias de leitura.

A análise das atividades realizadas com os jogos possibilitou uma reflexão abrangente sobre os desafios enfrentados no processo de alfabetização de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Apesar de estarem em uma etapa intermediária da escolarização, muitos desses estudantes ainda apresentam dificuldades que deveriam ter sido superadas nos anos iniciais, como a identificação de sílabas, a formação de palavras e a discriminação auditiva de sons semelhantes.

O jogo Loto da Leitura revelou limitações na leitura, frequentemente associadas à utilização de métodos fônicos e silábicos que não favorecem a flexibilidade na construção da leitura. Por sua vez, o Racha-Cuca exigiu raciocínio lógico e consciência fonológica ao propor a manipulação de letras móveis, destacando avanços significativos em alunos como AF, que utilizaram estratégias baseadas na formação de sílabas iniciais. Já o Bingo dos Sons Iniciais evidenciou os diferentes níveis de consciência fonológica entre os participantes, destacando casos como o de AF, que apresentava dificuldade em discriminar sons semelhantes, demonstrando uma escuta fonológica ainda pouco refinada.

Essas dificuldades revelam uma lacuna na compreensão do princípio alfabético, o que reforça as observações de Ferreiro e Teberosky (2007), para quem a alfabetização ultrapassa a simples codificação de letras e demanda a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, por meio da formulação e reorganização

constante de hipóteses sobre a linguagem escrita. Quando o processo de alfabetização é apressado ou baseado exclusivamente em métodos mecânicos e repetitivos, as crianças avançam na escolaridade sem consolidar competências fundamentais da leitura e da escrita — como parece ser o caso dos alunos do 5º ano do presente relato que ainda operam em níveis silábicos.

Conforme argumentam Ferreiro e Teberosky (2007), a ausência de práticas significativas impede a reorganização dessas hipóteses. Piaget (1976 [2024]) complementa ao afirmar que o conhecimento é construído em situações de ação e resolução de problemas, enquanto Soares (2007) destaca que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer em contextos socialmente significativos. O cenário foi ainda agravado pela pandemia da COVID-19, que interrompeu etapas cruciais do processo formativo, conforme aponta Castanheira (2023). Alves *et al.*, (2022) e Fini, (2024) confirmam perdas acentuadas em fluência e compreensão leitora.

Apesar dessas adversidades, os resultados obtidos indicam que atividades lúdicas, quando mediadas com intencionalidade pedagógica, funcionam tanto como estratégias diagnósticas quanto como instrumentos eficazes de intervenção. Elas permitem identificar hipóteses ainda não consolidadas, observar as estratégias adotadas pelos estudantes e abrir caminhos para avanços no processo de alfabetização. Como destaca Soares (2007), essas práticas inserem os alunos em contextos reais e desafiadores de uso da linguagem, favorecendo o desenvolvimento linguístico.

Bessa, Alves e Andrade (2022) destacam que ainda persiste nas práticas pedagógicas uma ênfase excessiva na memorização de letras e sílabas, vinculada a métodos tradicionais de alfabetização — analíticos ou sintéticos — característicos das antigas cartilhas silábicas, com forte base empirista e associacionista. Essa fragilidade estrutural foi amplificada durante a pandemia da COVID-19, cujas consequências já estão sendo documentadas. Estudos apontam que cerca de 56% das crianças do 2º ao 5º ano apresentaram regressão na fluência leitora (Alves *et al.*, 2022). Paralelamente, investigações internacionais como a de Fini (2024) revelam que estudantes que vivenciaram esse período mantêm déficits expressivos, sobretudo nas habilidades fonológicas e de compreensão, essenciais à alfabetização.

Diante desse cenário, o uso planejado de jogos, desafios e situações problemas se apresenta como uma estratégia relevante para diagnosticar lacunas e reconstruir saberes. Essas atividades contribuem para a superação de dificuldades como a rigidez na leitura sequencial e a escuta fonológica imprecisa, promovendo

uma aprendizagem ativa e significativa e estão alinhadas aos pressupostos de Piaget (1976 [2024]), Ferreiro e Teberosky (2007) e Soares (2007), ao mobilizarem os alunos em situações reais de desafio e construção do conhecimento.

O que se evidencia não é um atraso das crianças, as dificuldades não se devem à incapacidade dos alunos, mas à ausência, ao longo do processo escolar, de práticas pedagógicas consistentes, reflexivas e contextualizadas que respeitem o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intervenções pedagógicas desenvolvidas com os jogos permitiram observar, o papel dos jogos como estratégia no processo de alfabetização de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A partir das atividades propostas, foi possível diagnosticar níveis distintos de compreensão da linguagem escrita, de consciência fonológica e de habilidades de leitura e escrita entre os estudantes, confirmando a hipótese de que muitos ainda apresentam lacunas que deveriam estar consolidadas nos anos iniciais.

Os dados revelaram que alguns alunos apresentavam dificuldades em discriminar sílabas iniciais apenas pela escuta, em identificar letras em diferentes orientações espaciais ou em construir palavras com flexibilidade fonológica. Em contrapartida, também se observaram avanços significativos, especialmente no que diz respeito ao uso de estratégias de autocorreção, formação de hipóteses e expansão do vocabulário, evidenciando que os jogos motivam, e mobilizam competências cognitivas e linguísticas.

Os jogos pedagógicos aplicados cumpriram os objetivos de estimular leitura, escrita e consciência fonológica. A observação revelou avanços, estratégias e dificuldades, confirmando, à luz de Piaget, Ferreiro e Soares, a importância da mediação docente e da interação entre pares. Conclui-se que os jogos funcionam como recursos de diagnóstico e intervenção em contextos.

Práticas fundamentadas em jogos, desafios e situações-problema — quando mediadas intencionalmente — proporciona o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, num ambiente de autonomia, aprendizagem e desenvolvimento e constituem instrumentos diagnósticos e interventivos para identificar necessidades específicas e orientar ações pedagógicas eficazes.

Para estudos futuros, recomenda-se o uso complementar de instrumentos avaliativos, como entrevistas e autoavaliações com estudantes e seus professores para enriquecer a análise qualitativa dos processos de aprendizagem.

Esse estudo confirma que a alfabetização é um processo contínuo, que exige práticas pedagógicas intencionais, sensíveis às especificidades de cada aluno e abertas à reconstrução constante. Em um cenário de pós-pandemia, em que as desigualdades educacionais foram ampliadas, a aposta em recursos lúdicos e significativos é recomendável e necessária, como apontado por Castanheira (2023), que destaca a importância de estratégias didáticas diversificadas no processo de recomposição das aprendizagens essenciais na alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. et al. Reading fluency during the COVID-19 pandemic: a longitudinal and cross-sectional analysis. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 80, n. 10, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1055/s-0042-1758446>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BESSA, S.; COSTA, D. S. Estratégias e procedimentos utilizados por estudantes do 3º ao 5º ano do ensino fundamental na operação aritmética de multiplicação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5262>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BESSA, S.; ALVES, G. R.; ANDRADE, H. S. Um olhar sobre a alfabetização em tempos de pandemia: concepções e prática pedagógica. **Revelli**, v. 14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revelli/article/view/E-202209>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRANDÃO, A. C. P. A. et al. (org.). **Jogos de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/bncc/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CASTANHEIRA, M. L. A recomposição da aprendizagem na alfabetização pós-pandemia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280095>. Acesso em: 25 jun. 2025.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FINI, L. The impact of COVID-19 on struggling readers: then and now. *Midwest Journal of Education*, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.69670/mje.1.1.7>. Acesso em: 25 jun. 2025.

GONÇALVES, E. C.; SARAVALI, E. G. **Dos jogos concretos aos jogos eletrônicos**: intervenções pedagógicas e construção das relações espaciais. Marília: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 2021.

LUCCA, T. A. F.; OSTI, A. Os jogos e o processo de alfabetização: relato de uma experiência da utilização deste recurso em sala de aula. **Revista Scheme**, Marília, v. 11, n. 1, p. 125-142, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11n1.07.p125>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Quatro cores, senha e dominó**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2024. Publicado originalmente em 1976.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Ideias & Letras, 2008. Publicado originalmente em 1926.

SARAVALI, E. G. et al. Jogos e dificuldades de aprendizagem: uma proposta de trabalho diferenciado para as aulas de reforço escolar. In: SILVA, M. P.;

DEL-MASSO, M. C. S. (org.). **Extensão universitária e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 105-126.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZAIA, L. L. Descentrações progressivas nos jogos para construir a rede das coordenadas espaciais. In: MOLINARI, C. et al. (org.). **Novos caminhos para ensinar e aprender matemática**. Campinas: Book Editora, 2015.

PIBID NA ESCOLA DO CAMPO: COMPREENDENDO A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE E A PRESENÇA DOS SABERES COMUNITÁRIOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Taíza Andressa Vicentini¹
Izolina Gisely Dias De Freitas²
Patrícia Gouvêa Nunes³
Rosenilde Nogueira Paniago⁴
Geraldo Cabral e Souza⁵

RESUMO

Este relato de experiência apresenta as ações de aprendizagem docente vivenciadas por licenciandas do subprojeto interdisciplinar do IF Goiano, campus Rio Verde, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola do campo, município de Rio Verde-GO, durante a etapa de diagnóstico escolar. O objetivo foi compreender de que forma a escola se relaciona com a comunidade local e em que medida os saberes da comunidade são considerados nas práticas escolares. Para subsidiar esse diagnóstico, foram utilizados a entrevista narrativa com a equipe gestora, a análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os registros de observação em sala de aula realizados durante a imersão do subprojeto. Os resultados evidenciaram desafios estruturais e pedagógicos

- 1 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Rio Verde, vicentinitaiza@gmail.com;
- 2 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Rio Verde, giselydd@gmail.com;
- 3 Doutora em Ciências da Educação. Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Rio Verde, patricia.nunes@ifgoiano.edu.br
- 4 Doutora e Pós-doutora em Ciências da Educação. Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Rio Verde, rosenilde.panigo@ifgoiano.edu.br;
- 5 ⁵ Coordenador e professor da Rede Municipal de Educação de Rio Verde - GO, gcabralesouza@yahoo.com.br

característicos da educação no campo, como a rotatividade dos alunos, a ausência de projetos específicos voltados à valorização dos conhecimentos da comunidade e a carência de infraestrutura adequada. Por outro lado, constatou-se o compromisso da gestão e dos professores com uma educação transformadora, demonstrado pelo diálogo aberto com a comunidade e a busca por práticas educativas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. A imersão permitiu ainda identificar a potência do trabalho colaborativo entre as pibidianas e a prática interdisciplinar como caminhos importante para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, ficou evidente a urgência de repensar práticas pedagógicas que podem silenciar os saberes locais, enfatizando a necessidade de integrar saberes científicos e das comunidades, reconhecendo no currículo a riqueza das vivências dos estudantes.

Palavras-chave: Educação do campo, PIBID, formação docente, saberes comunitários, práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência compõe de um recorte de vivência de aprendizagem docente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculada ao subprojeto interdisciplinar Biologia/Química do Instituto Federal Goiano, Campus Rio Verde. A experiência aqui relatada ocorreu no primeiro semestre letivo de 2025, durante atividades realizadas na etapa do diagnóstico escolar em uma escola pública localizada no campo no município de Rio Verde, Goiás.

Segundo a CAPES (2024), o PIBID tem como finalidade “promover a iniciação à docência de estudantes das licenciaturas por meio da inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica”. Alinhado a esse propósito, o programa busca articular teoria e prática na formação de professores, promovendo a aproximação dos licenciandos com os desafios e as possibilidades do ambiente escolar.

No que tange ao projeto institucional do IF Goiano e subprojeto interdisciplinar, a organização das atividades no âmbito do PIBID ocorreu em etapas de forma a promover uma imersão gradual e significativa na realidade escolar. A primeira fase foi marcada pela formação teórica e metodológica, com a leitura de textos e debates sobre temas como diversidade, gestão democrática, compromisso social e direito à educação, elementos teórico- práticos sobre diagnóstico escolar e valorização dos saberes comunitários. Em seguida, foi realizada a etapa de diagnóstico, que envolveu observações, entrevistas com a equipe gestora e análise documental, permitindo compreender o funcionamento da escola, seu vínculo com a comunidade e desafios educacionais. A partir dessas reflexões, iniciou-se a elaboração do Plano de Ação Pedagógica (PAP), com propostas que buscavam dialogar com as necessidades identificadas, contribuindo para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (Paniago; Nunes, 2024).

Desta maneira, este relato teve como objetivo compreender de que forma a escola municipal do campo, se relaciona com a comunidade local e em que medida os saberes da comunidade são considerados nas práticas escolares. A partir das experiências vivenciadas pelas licenciandas, busca-se evidenciar o papel da educação no campo na formação docente inicial, com ênfase na valorização dos saberes comunitários e na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e humanizadas.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a imersão na escola na fase de diagnóstico e, por conseguinte, para a recolha de dados a compor este texto, seguiu uma abordagem qualitativa, conforme discutido por Lüdke e André (2018), que compreendem a pesquisa como uma atividade profundamente humana e social, permeada por valores, preferências, interesses e princípios que influenciam o olhar do pesquisador. Nessa perspectiva, como futuras professoras, sabemos que não observamos de forma neutra o ambiente escolar, ao contrário, temos um envolvimento ativo com o objeto de estudo, no caso a escola, a sala de aula, a comunidade e todos os intervenientes que envolvem este processo.

A partir desta visão, organizamos o percurso metodológico, para a realização do diagnóstico, utilizamos de três procedimentos. O primeiro consistiu na realização de entrevista com a equipe gestora da escola. Já o segundo procedimento consistiu na análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Por fim, como parte de uma imersão mais profunda no cotidiano escolar, foram realizadas observações das aulas de Ciências ao longo do semestre, bem como a participação em atividades conduzidas pelos professores. Os dados da transcrição da entrevista, da análise do PPP e da observação foram registrados em diário de campo, principal instrumento de recolha de dados.

A realização do diagnóstico, contou também com o suporte teórico da proposta didática de Paniago, Nunes e Cunha (2021), que contribuiu para a elaboração dos primeiros questionamentos que conduziram a coleta de dados. Ao longo do processo, novos questionamentos surgiram de forma espontânea, enriquecendo a coleta de dados e promovendo maior aprofundamento.

A escola, em que se efetivou as atividades do PIBID, está localizada na área rural, atendendo uma comunidade formada principalmente por agricultores e trabalhadores rurais. Desde o primeiro contato com a escola, destacou-se a acolhida da equipe gestora com as pibidianas. A escola funciona nos períodos matutino e vespertino, atendendo desde o Infantil IV e V até o 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando cerca de 285 alunos. O acesso à escola revelou-se desafiador, por se tratar de uma instituição localizada em área rural com estrada de terra. Nos meses de fevereiro e abril, período chuvoso na região, o percurso tornou-se ainda mais difícil. Os deslocamentos foram realizados com veículos do IF Goiano e da Prefeitura, a fim de viabilizar a chegada da equipe à escola.

A análise dos dados seguiu a abordagem qualitativa proposta por Lüdke e André (2018), que enfatiza a sistematização, categorização e interpretação dos

conteúdos coletados. Foram identificadas categorias temáticas a partir das entrevistas, documentos e observações, possibilitando a compreensão aprofundada das práticas pedagógicas e da relação entre escola e comunidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Freire (2006), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que os educandos se tornem sujeitos de sua própria aprendizagem. Essa concepção rompe com modelos tradicionais de ensino baseados na memorização e no silenciamento dos saberes populares, propondo uma prática pedagógica que valorize os conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências.

Nesta direção, Freire (2006) deixa claro que a educação não pode ser neutra ou descolada da realidade social dos sujeitos. Para ele, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e o reconhecimento de suas identidades culturais. A valorização dos conhecimentos construídos na prática social, especialmente os provenientes das experiências do campo, das vivências comunitárias e dos saberes populares é condição importante para uma educação comprometida com a transformação social.

Por certo, Freire (2006) nos lembra que não há ensino verdadeiro sem diálogo e que este só é possível quando há abertura para escutar o outro em sua inteireza. Assim, incorporar os saberes locais no cotidiano escolar significa não apenas contextualizar o currículo, mas também democratizar o processo de produção do conhecimento, rompendo com a lógica bancária de ensino. Nessa perspectiva, é fundamental que a escola reconheça que a aprendizagem só adquire sentido quando parte da realidade concreta dos estudantes, permitindo que eles reflitam sobre suas vivências, seu lugar no mundo e o papel que exercem na transformação da própria realidade, como proposto por Freire (1996), em sua concepção de uma educação libertadora.

Assim, a construção de uma escola comprometida com os saberes da comunidade requer o rompimento com práticas pedagógicas verticalizadas e o cultivo de relações educativas baseadas no respeito, na escuta e na coautoria do conhecimento. Para bell hooks (2021), ensinar é um ato político que precisa estar enraizado na ética do cuidado e na escuta sensível das experiências dos sujeitos, especialmente daqueles historicamente marginalizados. Ao refletir sobre a educação como prática de liberdade, a autora defende que a construção de comunidade dentro e fora da sala de aula implica reconhecer o valor dos saberes

cotidianos, das histórias familiares e das resistências culturais que moldam a identidade dos estudantes. Ensinar, nesse contexto, não se resume à transmissão de conteúdo, mas envolve criar espaços onde todos se sintam pertencentes e respeitados em sua singularidade. Para bell hooks (2021), integrar os saberes locais ao cotidiano escolar não é apenas um gesto pedagógico, mas uma ação de afirmação política e cultural. Tal abordagem fortalece a identidade dos sujeitos do campo e contribui para uma pedagogia emancipatória que reconhece, valoriza e transforma as realidades sociais por meio da educação.

Brandão (2007) também contribui ao destacar que cada ser humano é portador de saberes próprios e insubstituíveis, construídos a partir de sua vivência. Essa compreensão reforça a necessidade de valorizar todos os saberes, independentemente de sua origem. Torna-se fundamental reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos nas comunidades. Como destacam Conte e Ribeiro (2017), embora os conteúdos escolares tenham sua importância, são os saberes-fazer do cotidiano ligados ao trabalho, à terra e às relações comunitárias que sustentam a vida das pessoas e expressam formas legítimas de conhecimento.

Isso não significa que o ensino da leitura, da matemática ou das ciências não seja essencial. Pelo contrário, tais conhecimentos são extremamente valiosos, no entanto, como apontam Conte e Ribeiro (2017), sua potência se amplia quando articulados às experiências concretas de vida e às culturas locais. É fundamental, portanto, que as instituições escolares reconheçam que não detêm todo o saber, e que o diálogo entre os diferentes modos de conhecer pode enriquecer profundamente o processo educativo. Desse modo, reconhecer a legitimidade dos saberes populares não implica substituir o conhecimento sistematizado, mas colocá-lo em diálogo com as experiências concretas dos alunos.

Para que essa integração aconteça de forma sistemática, o PPP pode ser um instrumento norteador. Segundo Libâneo e Toschi (2008), esse documento organiza e articula os objetivos, as ações e as práticas pedagógicas, promovendo a integração entre a gestão, o corpo docente e a comunidade escolar, o que possibilita uma ação educativa coerente e alinhada às reais necessidades dos educandos.

Nesse contexto, é importante destacar que, no ensino de Ciências, práticas significativas exigem a valorização das experiências prévias dos estudantes e o estímulo à curiosidade e à investigação. Conforme Carvalho (2004), os conceitos espontâneos, também chamados de intuitivos ou cotidianos, são fundamentais para o processo de aprendizagem, pois é a partir desses saberes que os alunos buscam compreender as explicações e questionamentos do professor. Quando os

conteúdos científicos dialogam com esses conhecimentos trazidos pelos estudantes, especialmente nas escolas do campo, amplia-se o significado do aprender, aproximando o currículo da realidade vivida e fortalecendo o interesse pelo processo educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Enfatizamos que o objetivo do estudo foi compreender de que forma a escola se relaciona com a comunidade local e em que medida os saberes da comunidade são considerados nas práticas escolares. Para isso, a organização e análise dos dados foram estruturadas de modo a iniciar pela análise do PPP, seguida pela percepção da gestão escolar, e, por fim, pelos resultados das observações em sala de aula.

Como os saberes da comunidade se apresentam no PPP

A história da escola teve início em 1992, quando a Associação dos Pecuaristas e Agricultores da Região do Rio Preto identificou a necessidade de uma escola para atender as crianças da região. Quatro fazendeiros da localidade doaram uma área para a construção da unidade escolar, que foi inaugurada com o nome de Escola Municipal Antônio Vieira de Moraes. Inicialmente, a escola possuía duas salas de aula, com ensino multisseriado, atendendo alunos transferidos de duas pequenas escolas da região.

A análise revelou que, embora o documento não trate explicitamente da valorização dos saberes da comunidade, ele menciona a importância da convivência, do respeito à cultura dos alunos e da parceria com as famílias. O texto evidencia a realidade socioeconômica da comunidade, composta por famílias que vivem do trabalho rural, e reconhece o envolvimento dos estudantes nas tarefas do campo. Além de desenvolver projetos relevantes, como o Projeto “Bom Estar na Escola”, voltado à construção de vínculos entre escola e comunidade por meio de ações de acolhimento, e o Projeto “Diversidade e Cultura”, que busca envolver a comunidade escolar em eventos comemorativos que resgatem tradições e costumes de diferentes culturas brasileiras. Tais iniciativas demonstram o potencial da escola para fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas. Entretanto, embora registre algumas manifestações culturais, como as festas juninas, o PPP ainda carece de propostas pedagógicas sistematizadas que incorporem os saberes locais no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos entraves identificados é a adoção, pela escola, do mesmo currículo aplicado nas instituições urbanas, fornecido pela Secretaria Municipal de Educação. Essa padronização dificulta a construção de um currículo que dialogue com as especificidades do campo. Embora a alteração da matriz curricular formal apresente dificuldades, os professores possuem autonomia para desenvolver projetos interdisciplinares e transversais, como aqueles voltados à educação ambiental ou aos saberes tradicionais, os quais podem ser integrados ao PPP e aos planos de ensino.

Da entrevista com a gestão escolar: direção e coordenação

A entrevista foi realizada com a diretora, com longa trajetória na instituição, sendo 39 como professora, destes, 12 foram como gestora, e o coordenador pedagógico da escola. Ambos relataram que a participação da comunidade ocorre principalmente por meio de reuniões e apoio direto em demandas estruturais, como a construção de salas de aula, muitas vezes com auxílio de fazendeiros locais. Essa colaboração revela um vínculo comunitário que vai além da presença simbólica e se concretiza no cotidiano institucional, refletindo uma gestão que valoriza a participação social.

Contudo, apesar dessa abertura, os gestores reconhecem que a escola não conta com políticas ou recursos específicos voltados à valorização dos saberes comunitários. Quando questionados sobre projetos que poderiam fortalecer essa integração, mencionaram temas como agroextrativismo, sementes do Cerrado, oficinas culturais e práticas agroecológicas. Essa abertura ao diálogo com os saberes da comunidade ecoa o que Freire (2002) ao criticar a postura verticalizada da “extensão” e propor, em seu lugar, práticas pedagógicas dialógicas e comunicantes, em que educadores e educandos partilham experiências, saberes e projetos de transformação social.

A escola também enfrenta desafios relacionados à inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas. Em razão da ausência de profissionais especializados, a gestão tem incentivado membros da própria comunidade a se capacitarem para atuar com esses estudantes. Também foram relatadas ações pontuais promovidas por professoras em resposta a situações de bullying, racismo e diversidade de gênero, como a substituição do “Dia das Mães” pelo “Dia da Família”, buscando acolher diferentes configurações familiares e promover uma cultura escolar mais inclusiva.

Essa dimensão afetiva e ética da prática docente, ancorada no respeito às diferenças e no acolhimento das singularidades, é central na perspectiva de bell hooks (2021), que compreende o ensino como um ato profundamente político e amoroso. Para a autora, construir comunidade é um ato pedagógico que exige o reconhecimento das vozes marginalizadas e o compromisso com a equidade e o cuidado. Tais práticas apontadas pela gestão podem ser vistas como expressões de uma pedagogia da esperança, em que a escola se compromete com a transformação social a partir da escuta e da afetividade.

Assim, embora a escola demonstre abertura ao diálogo com a comunidade e desenvolva ações pontuais nesse sentido, os dados revelam a necessidade de avançar na consolidação de uma proposta pedagógica que reconheça, integre e valorize, de maneira sistemática, os saberes locais e as vivências dos sujeitos do campo no cotidiano escolar. Nesse contexto, é preciso reafirmar, com Freire (2006, p.49), que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos educandos”. Avançar nesse sentido exige o fortalecimento de políticas públicas que ampliem a autonomia curricular das escolas do campo, incentivem práticas pedagógicas contextualizadas e reafirmem o direito à educação como expressão da diversidade cultural e territorial. Também Caldart contribui ao pontuar que a escola do campo precisa assumir a perspectiva de uma educação enraizada nos modos de vida, nos saberes e nas lutas dos povos do campo, rompendo com a lógica urbana e homogênea imposta historicamente à educação rural (Caldart, 2004).

Da observação em sala de aula: que saberes se manifestam nas aulas de Ciências?

Durante a fase de observação, foi possível acompanhar diversas aulas do ensino de Ciências em diferentes turmas e séries, como os 6º, 8º e 9º anos. Por se tratar de uma escola do campo, com menor densidade populacional, o número de estudantes por turma é reduzido, o que contribui para um ambiente mais silencioso e tranquilo. De forma geral, os alunos demonstraram comportamento respeitoso, calmo e receptivo às atividades propostas.

Ao longo das aulas observadas, foi possível identificar a utilização de diferentes procedimentos metodológicos pelos docentes, variando entre aulas expositivas, atividades em grupo, leitura de textos e o uso de recursos tecnológicos, como slides e tela interativa. No 9º ano, por exemplo, as aulas sobre

biodiversidade foram conduzidas com apoio de apresentações visuais e os estudantes participaram ativamente por meio da leitura coletiva dos conteúdos.

Para além das aulas expositivas, também foram observadas propostas didáticas diversificadas, com ênfase em metodologias ativas que buscaram tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico. Em uma das aulas do 9º ano, após a leitura e interpretação de textos em grupo, com questões elaboradas em diferentes níveis de complexidade, o professor conduziu uma atividade no formato de competição, inspirada no estilo do programa “Passa ou Repassa”. Essa abordagem promoveu a revisão e fixação dos conteúdos de forma lúdica, incentivando a colaboração e a participação dos estudantes.

No 8º ano, uma das aulas observadas teve como tema reprodução dos seres vivos, sendo conduzida com o uso da dinâmica “Passa ou Repassa”, assim como no 9º ano. Em ambos os casos, observou-se o envolvimento efetivo dos alunos, que demonstraram entusiasmo com a dinâmica e chegaram a expressar o desejo de que mais aulas seguissem esse modelo participativo. Esse cenário reforça a importância de metodologias ativas no contexto da educação, pois permitem que os estudantes se reconheçam no processo educativo e atribuam sentido ao conhecimento construído coletivamente.

Com os estudantes do 6º ano, foi aplicada a dinâmica Philips 6/6, uma metodologia ativa que favorece o trabalho em grupo e a construção coletiva do conhecimento. A técnica consiste em dividir a turma em subgrupos, nos quais cada equipe discute um tema por tempo determinado. Em cada grupo, um aluno atua como moderador e outro como secretário, responsável por registrar as ideias principais. Ao final da atividade, cada grupo deve apresentar suas conclusões, promovendo uma discussão geral para a síntese dos aprendizados. Na ocasião, os estudantes analisaram rótulos de embalagens de água mineral, identificando os elementos químicos presentes na composição e realizando breves pesquisas sobre suas funções, no Chromebook fornecido pela própria escola. A atividade despertou o interesse dos alunos, que participaram com envolvimento e curiosidade.

Entre as ferramentas pedagógicas utilizadas durante as aulas, chamou atenção o uso da tela interativa, especialmente em uma aula cujo tema era “matéria e energia”. Esse recurso possibilitou a alteração de cores, o destaque de informações e a revisão de conceitos de forma dinâmica e envolvente, contribuindo para uma maior interação entre professor e alunos.

Outro ponto relevante observado foi o interesse dos estudantes pela realização de experimentos, manifestado espontaneamente durante uma das aulas. Embora a escola ainda não disponha de um laboratório de Ciências, há possibilidade de

promover experimentações simples em sala de aula, o que representa uma oportunidade valiosa para ampliar a curiosidade científica e fortalecer o vínculo dos alunos com os conteúdos da disciplina. A escuta atenta a essas demandas revela a importância de práticas pedagógicas que despertem o interesse dos estudantes e valorizem suas motivações.

De modo geral, embora tenham sido observadas práticas pedagógicas dinâmicas, com o uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos, os conteúdos trabalhados durante as aulas estiveram majoritariamente pautados em saberes científicos e conhecimentos sistematizados oriundos dos livros didáticos e materiais oficiais. Temas diretamente relacionados à realidade local, como o agroextrativismo, a produção agrícola familiar ou os saberes tradicionais da comunidade rural, não emergiram nas propostas pedagógicas observadas. Essa ausência evidencia um distanciamento entre o currículo praticado e a vivência concreta dos estudantes do campo, o que, segundo Caldart (2004), representa uma das principais contradições enfrentadas pela escola do campo: a oferta de uma educação com base em lógicas urbanas e descontextualizadas, que ignora os territórios e modos de vida dos sujeitos camponeses.

bell hooks (2021) ressalta que o processo educativo deve considerar a totalidade da experiência dos estudantes, acolhendo suas histórias, suas culturas e seus saberes. Quando os conhecimentos locais não encontram espaço no ambiente escolar, os estudantes podem não se reconhecer nos conteúdos trabalhados, o que compromete o sentimento de pertencimento e o engajamento com a aprendizagem.

Diante do exposto, em nosso PAP, planejamos um projeto a ser desenvolvido ao longo do próximo semestre, voltado para o resgate dos conhecimentos sobre plantas medicinais do Cerrado, com o objetivo de integrar os saberes da comunidade ao ambiente escolar. A proposta surgiu das reflexões feitas durante o diagnóstico escolar e está vinculada ao projeto maior “Práticas Agrícolas e Problemas Socioambientais”, coordenador pelo professor supervisor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do primeiro semestre de participação no PIBID, evidenciou-se a relevância dessa vivência formativa para a construção de nossa aprendizagem e identidade docente. A experiência na escola do campo permitiu aprendizagens que extrapolam os limites dos conteúdos acadêmicos, favorecendo o desenvolvimento de um olhar mais sensível e comprometido com os sujeitos escolares da

escola do campo, uma escuta atenta às demandas do cotidiano e uma postura reflexiva frente às práticas pedagógicas observadas.

A inserção no cotidiano escolar possibilitou o desenvolvimento de um olhar mais atento às singularidades dos estudantes, bem como às dinâmicas da turma e da própria escola. Ao acompanhar de perto o trabalho do professor supervisor e demais professores, colaborar com as atividades e refletir sobre os métodos utilizados, foi possível perceber a importância da escuta sensível, da observação crítica e do planejamento pedagógico com intencionalidade. Esses elementos foram fundamentais para promover experiências de aprendizagem mais significativas, considerando os diferentes ritmos, os saberes da comunidade e as múltiplas formas de aprender presentes no contexto da escola do campo.

As atividades desenvolvidas, os diálogos com a equipe escolar e os registros ampliaram a compreensão sobre o papel social da escola do campo e a importância de uma atuação docente pautada na empatia, no compromisso ético e na valorização dos saberes locais.

Nesse sentido, a continuidade no programa representa não apenas a oportunidade de aprofundar os estudos teóricos, mas também de consolidar os conhecimentos construídos na prática e avançar no planejamento de propostas pedagógicas que valorizem os saberes dos estudantes do campo e de seus familiares. A ausência desses saberes nas aulas de Ciências observadas revela a necessidade urgente de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade concreta dos estudantes e reconheçam sua cultura como parte legítima do processo educativo. Assim, a formação docente inicial, vivenciada por meio do PIBID, revela-se como espaço potente para a construção de um ensino mais contextualizado, democrático que valorize vozes que estão silenciadas.

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo apoio, à equipe de profissionais da escola pela parceria no desenvolvimento das atividades e ao IF Goiano - Campus Rio Verde, pelo apoio contínuo ao longo de todo o processo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. Cultura, culturas, culturas populares e a educação. Programa especial. Documentário: cultura popular e educação. Salto para o futuro.

Boletim, n. 19, 2007.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 05 Jul. 2025.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra: escola, território e projeto de sociedade.** 3ed São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, A. M. P. **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2004.

CONTE, I. I.; RIBEIRO, M. Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 847–862, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HOOKS, B. **Ensinando Comunidade:** uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Política, Estrutura e Organização.** São Paulo: Cortez, 6^a, 2008.

NUNES, P. G.; SANTOS, L. S.; PANIAGO, R. N.; OLIVEIRA, A. A. Experiências formativas no âmbito do residência pedagógica do IFGoiano: um olhar à orientação das preceptoras. **Anais do IX ENALIC.** Campina Grande: Realize Editora, 2023.

PANIAGO, R. N.; NUNES, P. G.; CUNHA, F. S. R. Diagnóstico escolar no estágio curricular supervisionado de cursos de licenciatura pelo viés da investigação. In: SANTIAGO, Leia Adriana da Silva et al. (Orgs.). **Formação de professores:** Subsídios para a prática docente. 1ed., 2021, v. 1, p. 213-233.

PANIAGO, R. N.; NUNES, P. G. **Orientações/sugestões para formação dos atores do Pibid-IFGoiano.** [manuscrito não publicado]. Rio Verde, 2024. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

NORDESTE

forpibid  rp



UnB



CAPES

DIALOGAR PARA TRANSFORMAR: ABORDANDO VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS REDES SOCIAIS COM ESTUDANTES DO 2º ANO DA EEM DR. CÉSAR CALS

Amanda Evelyn Bezerra de Oliveira¹
Ana Flávia Lisboa Januário²
Eryka Braga da Silva³
Paulo Gustavo Santos da Costa⁴
Waldiane Sampaio Viana⁵

RESUMO

O presente trabalho, ao entender a importância de dialogar sobre o que é misoginia e como se configura enquanto violência pela a equipe de Bolsistas de Iniciação à docência de Ciências Sociais, vinculadas/os à Universidade Estadual do Ceará e locadas/os na Escola Dr. César Cals, busca apresentar uma intervenção pedagógica realizada, em março de 2025, com turmas de 2º ano que buscava problematizar a ocorrência da misoginia em ambientes digitais, sendo eles redes sociais, sites e afins. A partir desta intervenção foi possível elaborar, considerando também as contribuições das/dos estudantes, noções acerca de violência de gênero, ambientes digitais

- 1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Bolsista PIBID por duas edições (2022 a 2024) e (2024 -). amandacevelyn@gmail.com;
- 2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Bolsista PIBID por duas edições (2022 a 2024) e (2024 -)., coautor1@email.com;
- 3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Bolsista PIBID por duas edições (2023 a 2024) e (2024 -)., coautor2@email.com;
- 4 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Bolsista PIBID por duas edições (2022 a 2024) e (2024 -)., coautor3@email.com;
- 5 Professora orientadora: Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará, lotada na Escola de Ensino Médio Dr. Cesar Cals, desde 2012, lecionando atualmente Sociologia e a Eletiva Memória, Verdade e Justiça. Graduada em Ciências Sociais pela UFC (Bacharelado - 2007) e Licenciatura - 2011), Mestre em Sociologia pela UFC (2009), atualmente é Supervisora do Pibid de Ciências Sociais da UECE (2024-2026) e Formadora do Foco na Aprendizagem na Área de Ciências Humanas pela SEDUC-CE, orientador@email.com.

e possíveis estratégias de mudanças. Assim sendo, o presente artigo busca relatar a experiência da atividade, mediando discussões sobre misoginia e enfatizando os processos de ensino-aprendizagem que permearam o encontro.

Palavras-chave: Misoginia; Redes Sociais; Gênero.

INTRODUÇÃO

Dialogar com as juventudes por um espaço escolar que aborde a misoginia enquanto um fenômeno social que implica em violência e exige responsabilidade e perpassa por localizar histórica e socialmente sua configuração, ocorrências e conceituações. Assim sendo, bell hooks (2018) afirma que a misoginia e o sexismo são formas organizadas de gerar e gerir o ódio, o desprezo e a promoção de diferentes aspectos da desigualdade de gênero, sendo necessário reconhecer que essas formas de violências estão presentes nos mais variados contextos e espaços do cotidiano, seja em ambientes de trabalhos, nas escolas, nas dinâmicas familiares, de amizades, relacionamentos amorosos e, sobretudo, passou ser encontrada também nos ambientes digitais.

Com isso em mente, a equipe de Bolsistas de Iniciação à Docência de Ciências Sociais, vinculada à Universidade Estadual do Ceará e alocada na Escola Dr. César Cals, realizou como parte da “Semana das Mulheridades”, ocorrida em março de 2025, uma intervenção pedagógica que buscava identificar e problematizar a incidência da misoginia em ambientes digitais, sejam eles redes sociais, sites, fóruns e/ou veículos de mídia.

A “Semana das Mulheridades” dá continuidade ao projeto de “Semanas Temáticas” dinamizado pela presença do PIBID na escola e que se estabelece como uma abordagem transdisciplinar para dialogar temáticas em alusão a datas celebrativas com caráter social inerente, tais como como o Dia Internacional da Mulher, em 8 de março; o Dia do Orgulho LGBTQIA+, em 28 de junho; e o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro. Dessa maneira, a edição de 2025 recebeu o título “Sou Mulher! Sou tudo o que um dia eu sonhei para mim!” e ocorreu entre os dias 17 a 21 de março.

A escolha do termo mulheridades para esta semana temática respeitou a discussão proposta por Letícia Nascimento (2019) que usa o termo para delimitar vivências e pluralidades distintas, marcadas por uma gama de desdobramentos políticos, culturais e epistemológicos, conferindo movimentos diversos de produção social, em contraponto ao ser “mulher”, no singular, que, segundo a autora, pode indicar uma noção monolítica e essencialista do termo. É nesse sentido que, para compreender a influência da misoginia, é preciso também ampliar os olhares sobre diferentes opressões que se interseccionam a essa categoria, entendendo que a partir dela elementos tanto de raça como de classe podem emergir. É nesse momento que uma crítica interseccional (AKOTIRENE, 2019) se faz precisa, pois

as experiências de mulheridades não são únicas, mas sim plurais e confluem de contextos distintos.

A atividade sugerida foi, então, elaborada como uma mediação dialógica com as turmas de 2º anos, que são acompanhadas pela equipe PIBID, e pautou-se pela investigação sociológica do que é misoginia, como se configura enquanto violência e como ela é encontrada e percebida nos ambientes virtuais. Dessa maneira, a proposta recebeu o caráter de uma roda de conversa e foi intitulada de “Misoginia nas Redes Sociais: Abordando Violência de Gênero Através do Algoritmo”, sendo executadas pelas/os bolsistas Amanda Evelyn, Ana Flávia, Eryka braga, Paulo Gustavo (autorias deste artigo), Cecília Mota, Flávia Erlany, João Pedro e Moacir Ferreira sob a supervisão da professora Waldiane Sampaio.

Logo, para a elaboração da atividade e postulação dos debates propostos, dialogamos com estudos que problematizam a operacionalidade das redes sociais (MACHADO, 2018), passando por diálogos que entendem a violência de gênero como um fenômeno social para, então, estabelecer um panorama de como a misoginia se manifesta nos ambientes digitais, explorando suas possíveis repercussões (BERTAGNOLLI et al, 2020). Enfim, nos valem da legislação brasileira para agrupar ações e medidas já existentes para o combate à violência de gênero dentro e fora da internet.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação, conforme definida por Thiollent (1986), que envolve a intervenção planejada em contextos sociais reais com vistas à transformação coletiva, à escuta ativa e à construção participativa de conhecimento. A escolha por essa abordagem se deu pelo entendimento de que a prática docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas é espaço de produção compartilhada de saberes, especialmente quando os temas tratados dizem respeito a experiências vividas pelos próprios estudantes.

O surgimento da atividade pedagógica ocorreu durante as reuniões de planejamento entre os bolsistas e a supervisora na preparação para a semana celebrativa. A partir da escuta sensível e reflexões a respeito do reconhecimento da misoginia como fenômeno recorrente nas redes sociais e da constatação de que os estudantes já experienciaram esse tipo de violência muitas vezes de forma naturalizada, foi definida a necessidade de trabalhar o tema “A misoginia nas redes sociais: abordando a violência de gênero através do algoritmo”.

Os recursos utilizados para o planejamento da aula foram pensados com base no referencial teórico, além de materiais complementares atualizados, como publicações em redes sociais, vídeos, *trends* do TikTok e conteúdos jornalísticos. O plano de aula foi organizado de acordo com o tempo de duração de 100 minutos, visando articular momentos de escuta, exposição dialogada e produção manual colaborativa. A intervenção pedagógica foi realizada com estudantes de duas turmas do 2º ano do Ensino Médio. A escolha foi feita de acordo com o cronograma e a disponibilidade das turmas em participar da atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se faz necessário entender que a internet vem ocupando um lugar prioritário e, por vezes, indispensável na vida das pessoas, implicando em direcionar novas formas de ser e estar, contribuindo para tendências dos mais variados tipos. Neste ponto, temos que compreender os espaços virtuais não somente como lugares de socialização mas, também, constituídos de elementos misóginos, racistas e classistas.

Assim, ainda que as redes sociais representem espaços de convivência ampliada, em que diferentes grupos sociais encontram acolhimento e possibilidades de movimentação, representam, também, espaços de proliferação de violências e controle social. Logo, configuram-se, também, como espaços de constante troca de informação, no entanto, a velocidade em que as informações chegam superam a nossa velocidade de compreensão, logo, não há lugar para reflexão, apenas para reação baseada em nossas identidades, gerando um cansaço produtivo e em ansiedade de informação (LEITE; SARTORE, 2017, p. 13 *apud* MACHADO, 2018, p. 47).

Desse modo, podemos enxergar que as redes que costumam se popularizar, como é o caso do Facebook na década de 2010 (MACHADO, 2018), tendem a formalizar espaços em que comportamentos discriminatórios e violentos são proliferados. Esse fenômeno propende a se dar devido ao sentimento que estes espaços virtuais criam em seus usuários, garantindo a sensação de liberdade individual em espaços restritos (MACHADO, 2018, p. 47) e conferindo uma característica de “terra de ninguém”, em que se pode falar e fazer o que quiser, ainda que em desrespeito aos senos de respeitabilidade e termos de uso das redes sociais em questão. Essa características da sociedade em rede (CASTELL, 2013) nos convida a refletir sobre como os afetos, nos termos de Butler (2024), se

categorizam como identidades políticas e, por sua vez, são usados como justificativas morais, sociais e culturais para a dispersão de ódio.

Contudo, não é possível afirmar que as esferas digitais são imprescindivelmente boas ou más, mas é possível pontuar como elas, enquanto ferramentas e produtos, estão mediadas pelos conflitos de interesses que permeiam a sociedade capitalista. Assim sendo, os ambientes digitais podem ser palcos de inúmeras dinâmicas de violência e opressões algorítmicas e, logo, criam um ecossistema em que dinâmicas misóginas proliferam livremente, afinal,

“[...] as redes sociais e os diferentes aplicativos de compartilhamento de mensagens têm se tornado um terreno bastante fértil para a disseminação de crimes virtuais. Propaga-se, então, conteúdos misóginos, como ocorre na pornografia de vingança, onde ocorre a exposição, sem autorização, de conteúdos íntimos ou sexuais de mulheres, com intenção difamatória, mesmo percebendo-se que, frente à construção das relações de gênero, as mulheres têm sido as principais vítimas.”
(BERTAGNOLLI et al, 2020, p. 6.)

Entendendo violência de gênero como um fenômeno social constituído por violências físicas, verbais, psicológicas e patrimoniais que atinge “qualquer pessoa ou grupo de indivíduos com base no seu sexo ou gênero, que impacta negativamente a sua identidade e bem-estar social” (MOREIRA et al, 2016), compreende-se que cenário de violência em ambientes digitais dimensiona novas modalidades de comportamentos agressivos às mulheres que são manifestadas através de ataques à personalidades, como artistas, profissionais da política, esportistas, por meio de perseguição, evidenciada pelas práticas de stalking e doxing (respectivamente, perseguição e exposição de informações pessoais e sensíveis), a partir de comentários sobre a aparência das vítimas, ou através de ataques coordenados de grupos extremistas. Por vezes, os ataques estão centrados, também, no que é socialmente esperado do comportamento de uma mulher, em que qualquer conduta considerada como desvio vai ser usada como justificativa para a violência de gênero. Como consequência deste contexto, se percebem os impactos na identidade e bem-estar social da mulher (BERTAGNOLLI et al, 2020, p. 3).

Um dos espaços digitais que mais vem ganhando relevância nos últimos tempos é o *TikTok*, moldando padrões de comportamento, estética e valores através de trends virais. No entanto, por trás das coreografias e áudios cativantes, algumas tendências reproduzem e incentivam a misoginia de maneira velada, muitas vezes sob o pretexto de humor, nostalgia ou estilo de vida aspiracional. Esse

fenômeno é perigoso justamente porque, ao invés de apresentar discursos abertamente misóginos, as *trends* os tornam “palatáveis”, reforçando estereótipos e naturalizando comportamentos prejudiciais.

Um dos comportamentos presentes nesta rede social, por meio de *trends*, é a estética das “*trad wives*” (esposas tradicionais), que promove a ideia de que a feminilidade ideal é aquela voltada para o lar, a submissão ao marido e o abandono da carreira para se dedicar exclusivamente à família. Embora não haja problema em escolher um estilo de vida mais doméstico, essa tendência tende a mascarar discursos que desvalorizam a independência feminina e reforçam a ideia de que mulheres modernas seriam “infelizes” ou “perdidas” por não seguirem esse modelo. Em outro exemplo, é possível citar a figura da “*pick-me girl*” (ou “não sou como as outras meninas”) que reforça a ideia de que mulheres precisam competir entre si para ganhar a validação masculina. Esta tendência ironiza comportamentos femininos, sugerindo que ser mais “desinteressada em coisas femininas” torna uma mulher melhor do que as outras. Isso perpetua a rivalidade feminina e invalida gostos e traços comuns entre mulheres, incentivando um tipo de misoginia internalizada.

O grande problema dessas *trends* está no fato de que não parecem explicitamente misóginas à primeira vista. Pelo contrário, muitas surgem embaladas em discursos de escolha pessoal, estética e até empoderamento. No entanto, todas tendem a limitar a autonomia feminina e reforçam a ideia de que o valor de uma mulher está na forma como ela serve aos homens ou se encaixa na idealização dos papéis de gênero.

Para combater a violência de gênero nas redes sociais e demais ambientes virtuais, é preciso uma série de ações, dentre elas, fortalecer as políticas públicas que protejam as vítimas e que enfrentam a prática de misoginia. É possível citar, por exemplo, o “Observatório da indústria da desinformação e violência de gênero nas plataformas digitais”, um levantamento que desde 2022 busca apurar os discursos de ódio em redes sociais.

No campo legislativo, vale mencionar a Lei N° 12.737/2012, intitulada de Carolina Dieckmann, que tipifica crimes virtuais e delitos como a exposição de dados sensíveis. A lei foi pensada a partir da invasão sofrida pela atriz que a nomeia, Carolina Dieckmann, que teve seus computadores pessoais invadidos e suas fotos expostas.

Enfim, a Lei 13.642/18, conhecida como Lei Lola, é um dos, senão o principal mecanismo para o combate à misoginia nas redes sociais. A lei foi pensada após os ataques e ameaças a Lola Aronovich, em virtude de seu blog feminista

Escreva Lola Escreva. A blogueira lembra que diversas vezes registrou boletim de ocorrência e que a Delegacia da Mulher de Fortaleza, onde mora, disse não ter condições de realizar as investigações, pois envolviam ações complexas, como quebrar o sigilo de um site hospedado no exterior.

Foi, então, com este arcabouço teórico que a equipe PIBID de Ciências Sociais chegou munida para a realização da atividade “Misoginia nas Redes Sociais: Abordando violência de gênero através do algoritmo”. Ocorrida em dois momentos, um na quinta-feira dia 20 de março de 2025 e na sexta-feira 21 de março de 2025, e com duas turmas de 2º ano, respectivamente as turmas I e H, a atividade aconteceu em formato de Roda de Conversa e teve um caráter dialógico. Utilizamos como recursos o projetor e o computador para exibição de slides, caixa de som para exibição de vídeos, cartolinas, pincéis, canetas, lápis e post-its para produção manual.

A experiência no primeiro dia de realização, com a turma 2º I, ocorreu conforme o planejado, já no segundo dia, por sua vez, a atividade foi marcada por múltiplos desafios logísticos, mas também por importantes trocas e construções com os(as) estudantes do 2º ano H. A ação estava prevista para ser realizada em 100 minutos, conforme o cronograma da Semana das Mulheridades. No entanto, ao buscarmos a turma, fomos informados de que, devido a uma programação interna já em andamento, não seria possível realizarmos a atividade no tempo integral inicialmente previsto. Isso exigiu uma reorganização da proposta, adaptando-a ao tempo disponível.

Em ambos os dias, a atividade ocorreu no Laboratório de Informática I da escola, onde as/os estudantes se acomodaram em cadeiras dispostas em formato circular, o que favoreceu um ambiente mais horizontal de escuta e diálogo. Assim, iniciamos o encontro contextualizando o conceito de misoginia enquanto estrutura social que organiza e perpetua desigualdades de gênero. Discutimos suas manifestações mais recorrentes, como a violência física, financeira e psicológica, e, em seguida, ampliamos a discussão para o contexto digital.

A ascensão das redes sociais foi apresentada como um novo território para a reprodução e amplificação de discursos de ódio, muitas vezes velados sob linguagens estéticas ou humorísticas. Esse recorte aproximou ainda mais a discussão da realidade das/os estudantes, sobretudo quando abordamos a rede *TikTok* como exemplo central. Ao apresentarmos *trends* e conteúdos que, mesmo sob aparência inofensiva, carregam elementos de misoginia estrutural, percebemos uma crescente participação da turma, especialmente das alunas, que reconheceram muitos dos exemplos trazidos.

A partir desse reconhecimento, emergiram falas críticas e posicionamentos espontâneos. As estudantes apontaram padrões problemáticos disseminados nesses vídeos, como a romantização da submissão feminina, a desvalorização da autonomia da mulher e os padrões estéticos rígidos associados à ideia de “feminilidade ideal”. As falas demonstraram não apenas identificação, mas também incômodo, sobretudo ao perceberem como esses conteúdos circulam em suas rotinas digitais sob a forma de conselhos, tutoriais ou estilos de vida.

O uso da imaginação sociológica se revelou especialmente fecundo ao refletirmos coletivamente sobre como os algoritmos das redes sociais, ao identificarem os padrões de consumo e interação de seus usuários, passam a determinar o que é visto, valorizado e desejado. Nesse contexto, foi possível discutir com os estudantes como a misoginia, embora adaptada ao ambiente digital, continua operando como um filtro social normativo, orientando comportamentos e moldando a sociabilidade contemporânea, sobretudo entre os públicos mais jovens, que estão em constante exposição a esses mecanismos.

Chamou atenção, inclusive, a romantização de discursos de ódio contra a mulher, que muitas vezes aparecem disfarçados sob estéticas aspiracionais ou linguagens de empoderamento. Os estudantes destacaram como certas *trends*, apresentadas como “naturais” ou “desejáveis”, acabam reforçando padrões conservadores e desiguais, legitimando a violência simbólica sob o pretexto de estilo de vida ou liberdade de escolha. Essa percepção crítica revelou maturidade no grupo, e reforçou a importância de atividades educativas que problematizem o papel das redes sociais na produção de subjetividades e desigualdades. Apesar do tempo reduzido, a atividade foi conduzida de forma proveitosa. Os alunos demonstraram curiosidade, atenção e desejo de aprofundar o debate.

Ao final do encontro, convidamos a turma a participar de uma dinâmica manual, sugerindo a confecção de um cartaz com estratégias de combate à misoginia nas redes sociais. Dessa maneira, cada estudante recebeu *post-its* para escrever seus comentários e sugestões acerca do tema. Esta dinâmica, no entanto, não foi realizada no segundo dia de atividade, com a turma 2º H, devido às mudanças no cronograma previamente citadas.

Com a atividade concluída, muitas/os estudantes expressaram que gostariam de ter tido mais tempo para realizar a etapa prática, o que reforça a importância de momentos como este dentro do ambiente escolar, que promovem a escuta, a criticidade e a elaboração de estratégias de enfrentamento à desigualdade de gênero, em suas formas clássicas e atualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a “existência de um imaginário social que justifica culturalmente a violência de gênero” (MOREIRA *et al*, 2016, p. 58), tratar desta temática exige, sobretudo perante uma abordagem pedagógica, responsabilidade, delicadeza e compreensão de seu aspecto multifacetado que abarca, também, marcadores de raça, sexualidade e classe. Dessa maneira, quando as lentes são voltadas para a exploração da violência de gênero e, por consequência, da misoginia em ambientes digitais, o zelo metodológico e teórico deve ser redobrado.

Ao investigar a incidência da violência de gênero na esfera virtual, se percebe que sua manifestação se dá, principalmente, de maneira discursiva e simbólica, seja por meio de comentários em redes sociais, vídeos que expõem vítimas de violência, ou através de perseguições sistemáticas à mulheres que são figuras públicas. A violência, que é também corroborada pela estrutura destes espaços digitais, conforme nos elucidou Machado (2018), em sua exploração sobre o Facebook, pode ser encontrada de maneira implícita por meio de tendências, postagens e comportamentos que ganham destaque nestas esferas.

Tendo em vista este cenário, é preciso que se construa cada vez mais “o empoderamento da população com relação aos verdadeiros significados do ser masculino/ser feminino, dos papéis sociais e das relações de igualdade em matéria de direitos humanos” (MOREIRA *et al*, 2016, p. 64) para que seja garantida a proteção das mulheres. Assim sendo, o ensino de Sociologia, enquanto disciplina que tensiona e busca a sensibilização de um olhar crítico e reflexivo, é via essencial para a elaboração de estratégias de enfrentamento à desigualdade de gênero.

Assim, a construção de uma atividade em formato de roda de conversa, sugerindo a construção de um espaço aberto à escuta e a criticidade, permitiu que a temática “misoginia nas redes sociais” pudesse ser trabalhada de maneira ampla, interdisciplinar e dialogada, enfatizando caminhos possíveis a serem tomados para que misoginia e violência de gênero continuem sendo pensadas e problematizadas no espaço escolar. Enfim, a experiência dimensionou o anseio das/dos estudantes para práticas educativas que não tenham a mera transmissão de conhecimento como proposta, mas que explorem formatos diversificados de discussão e elaboração teórica.

REFERÊNCIAS

BERTAGNOLLI, Giselle B. Leal; SILVA, Denise Regina Quaresma da Silva; TASCHETTO, Leonidas Roberto; TORMAN, Ronalisa. Misoginia em Redes Sociais: Uma Forma de Violência Contra a Mulher. **Contribuciones a las Ciencias Sociales** [S.l], v.13, n.3, 2020. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/273>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?**. São Paulo: Boitempo, 2024

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: Economia, Sociedade e Cultura**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018

MACHADO, Débora Franco. Mediações algorítmicas: o poder de modulação dos algoritmos do Facebook. **Revista Parágrafo**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 43-55, 2018.

MOREIRA, J. A. C. et al. Violência de Gênero: Um olhar Histórico. **História de Enfermagem – Revista Eletrônica**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 54-66, jan./jul. 2016

O PIBID COMO CAMINHO PRAXIOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO PARA A FORMAÇÃO INICIAL CRÍTICA DE PROFESSORES

José Araújo dos Santos¹

RESUMO

Este artigo analisa o PIBID como espaço de formação docente crítica, ética e situada, destacando-o como experiência formativa em potência na constituição identitária dos professores². A partir de uma abordagem qualitativa de base narrativa e enunciativo-discursiva, investigam-se relatos de vivências, registros de reuniões e diários de campo produzidos no contexto do subprojeto PIBID do IFAL Campus Arapiraca, evidenciando a articulação entre teoria e prática, ação e reflexão, linguagem e construção identitária. Defende-se, portanto, que o PIBID rompe com a lógica formativa fragmentada, permitindo ao licenciando vivenciar de forma crítica os desafios e as contradições do cotidiano escolar, compreendendo a docência como prática ética, política e relacional. Destaca-se, nesse cenário, a importância da escuta ativa e da mediação pedagógica no processo de formação, em que a prática se torna espaço legítimo de produção de saberes docentes, articulando saberes acadêmicos, curriculares e da experiência. O estudo aponta que ser professor implica atravessar deslocamentos identitários e simbólicos, em um processo (de)formativo que envolve o desaprender de concepções idealizadas e o enfrentamento das tensões do chão da escola pública. Assim, o PIBID se revela um espaço que potencializa a autoria docente, o compromisso social e a resistência frente às políticas desumanizantes, reforçando a docência como ato de esperança, consciência e transformação social. Ao final, conclui-se que o PIBID representa uma referência epistemológica e praxiológica

1 Graduando em Licenciatura em Letras - Português pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Arapiraca. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – biênio 2024-2026. E-mail: araujo.santos@gmail.com. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6281569315713173>.

2 A ideia de “experiência formativa em potência” dialoga com o conceito de potencialidade na formação docente, articulando-se à noção de inacabamento proposta por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996).

para a formação inicial de professores, sendo um território fértil de produção de sentidos e de constituição de uma docência autoral, crítica e responsiva ao contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: PIBID, Formação docente, Prática reflexiva, Identidade docente, Linguagem.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Início o presente artigo refletindo sobre a escolha de seu título, cuja a formulação expressa minha condição atual como graduando em Letras-Português e minha inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que compreendo ser a experiência formativa que melhor aciona e potencializa a formação de professores em sua forma mais concreta: situada, reflexiva e coletiva. Assim, ao nomear este artigo que lê com o título de **“O PIBID como caminho praxiológico e epistemológico para a formação docente crítica”**, utilizo-o para destacar que o programa, assim como a profissão docente, encontra-se em estados de potência, além disso, experimentar o *pibid* é também perceber que a docência não é uma identidade pronta ou um saber estanque, mas um vir a ser em construção constante: uma constituição subjetiva, social e profissional que se faz nas práticas e nos discursos que habitamos e produzimos no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, diálogo com autores como Maurice Tardif (2014), ao reconhecer que os saberes docentes são construídos na articulação entre saberes da formação, da experiência e do trabalho³, e com Antonio Nóvoa (1995), que defende a formação do professor como um processo biográfico e situado, em que a prática é indissociável da reflexão crítica de si e de seus atos. A escolha desses autores dá-se por que eles nos ajudam a compreender que a formação docente vai além da aquisição de conteúdos ou da reprodução de métodos: ela envolve processos identitários, éticos e relacionais, que se constroem nas vivências formativas, nos confrontos com a realidade escolar e na escuta ativa das vozes que circulam e povoam os espaços educativos.

Além disso, a inclusão do termo *praxiológico* no título aponta para uma epistemologia da ação, entendida aqui à luz de Donald Schön (1992), como uma prática reflexiva e intencional⁴, onde o fazer se transforma em saber e vice-versa. A praxiologia, nesse sentido, é tomada por ela nos oferecer uma chave interpretativa⁵ que nos possibilita pensarmos a docência como uma prática social complexa, que não pode ser reduzida a receitas pedagógicas ou a lógicas tecnicistas. Assim, inspirado por essa concepção, assumo a prática pedagógica como lugar legítimo

3 Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são sociais, históricos e contextuais, adquiridos na prática e constituídos pela mediação entre formação inicial, vivência e trabalho.

4 Donald Schön (1992) introduz o conceito de profissional reflexivo como aquele capaz de pensar criticamente sobre sua prática e reconstruir seus modos de agir a partir da experiência.

5 A praxiologia é aqui compreendida como abordagem que valoriza a práxis como categoria epistemológica e pedagógica, isto é, como ação intencional, situada e reflexiva, produtora de conhecimento.

de produção de conhecimento e, por isso, defendo que programas como o *pibid* não devem ser compreendidos como meros estágios, mas como experiências fundantes que oferecem ao licenciando a oportunidade de habitar a escola de forma crítica, acompanhada e dialógica desde o início da formação.

O *pibid*, portanto, emerge neste trabalho como um dispositivo formativo de alta densidade, pois possibilita a articulação entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre reflexão individual e construção coletiva, pois como destaca Pimenta (1999), são nas práticas de ensino que se deve garantir ao licenciando não apenas o contato com a realidade da escola, mas a possibilidade de compreendê-la criticamente, de problematizá-la e de reconstruí-la à luz de princípios éticos, políticos e pedagógicos. Dessa maneira, o *pibid*, quando bem conduzido, acaba por realizar esse princípio de forma exitosa: ele rompe com a lógica da formação fragmentada e compartimentalizada e promove uma vivência integral, que desafia o estudante a se posicionar como sujeito do processo educativo e não como mero espectador.

Isso posto, adoto, neste trabalho, uma *abordagem enunciativo-discursiva de (re)leitura do mundo e de nós mesmos enquanto sujeitos e sujeitados a ele*, por compreender que o sujeito professor se constitui na linguagem e por meio dela, pois, como nos propõe Bakhtin (2003), a linguagem como forma de interação social, é sempre atravessada por ideologias, valores e sentidos historicamente construídos. Assim, entender-se-á neste trabalho que a formação do professor é também uma formação discursiva: ela se dá nos modos como falamos sobre nós mesmos, sobre os alunos, sobre a escola, sobre o ensino e, também, nos modos como somos interpelados por esses discursos. Além disso, essa perspectiva é estrategicamente adotada por me permitir analisar minhas experiências no *pibid* não apenas como eventos isolados, mas como enunciados que fazem parte de uma cadeia discursiva mais ampla, que atravessa e molda a constituição do ser professor em nosso tempo.

Nesse sentido, inspirar-me em Paulo Freire (1996) é inevitável. Para Freire, ensinar exige consciência, humildade, escuta e compromisso com a transformação social. O professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um sujeito histórico, capaz de ler o mundo e intervir sobre ele. O *pibid*, ao fomentar a escuta ativa, a mediação pedagógica e a problematização da prática, se alinha profundamente a essa concepção de formação. É, portanto, um espaço que potencializa a construção de uma *docência autoral, ética e transformadora*. Assim, ao intitular este artigo como “*Em potência de ser professor*”, reconheço que minha formação, como a de tantos outros licenciandos, está em constante processo, e que esse

processo se intensifica, se aprofunda e se ressignifica na medida em que vivencio experiências como as proporcionadas pelo *pibid*.

O programa, nesse contexto, é compreendido como um caminho epistemológico e praxiológico para a formação crítica do professor, pois permite o entrelaçamento entre fazer e pensar, entre agir e narrar, entre escutar e intervir. Trata-se, em última instância, de uma proposta que sustenta e atualiza o que há de mais potente na educação: a capacidade de nos tornarmos sujeitos de nossa própria formação, com consciência, criticidade e compromisso com o outro. Isso posto, a escrita deste artigo nasce do desejo de compreender e narrar, com densidade teórica e ética, as experiências vividas no interior do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), não como episódios isolados ou como meras ilustrações da realidade escolar, mas como *acontecimentos (de)formativos que (re)constituem e (in)tensionam o processo de tornar-se professor*.

Assim, meu objetivo principal é refletir sobre o *pibid* como uma proposta *em potência* para a formação docente, isto é, como um espaço que, ao articular prática, reflexão e experiência situada, revela caminhos epistemológicos e praxiológicos para uma formação crítica, ética e responsiva ao contexto da escola pública brasileira. Em termos específicos, pretendo: i) discutir o conceito de formação docente crítica à luz de autores como Freire (1996), Tardif (2014), Nóvoa (1995), Pimenta (1999) e Schön (1992); ii) analisar o *pibid* como espaço de constituição identitária e de produção de saberes docentes, com base em minha vivência como bolsista do subprojeto de Letras-Português do Ifal Campus Arapiraca e iii) evidenciar como uma perspectiva enunciativo-discursiva permite compreender a docência como construção simbólica, relacional e situada na linguagem.

A justificativa para este estudo se ancora em dois pilares: o primeiro é de ordem formativa e autobiográfica, pois me encontro em processo de constituição como professor e percebo que o *pibid* tem desempenhado um papel estruturante na forma como compreendo o ensino, a escola e a minha própria atuação docente. O segundo é de ordem político-pedagógica: em tempos de ataques às políticas públicas educacionais e de crescente desvalorização da profissão docente, torna-se urgente defender experiências que promovem o contato crítico com a realidade escolar, o compromisso social com a educação e a valorização da prática como produtora legítima de conhecimento. Para isso, adoto, neste trabalho, uma *abordagem qualitativa de base narrativa e interpretativa*, situada

nos pressupostos da perspectiva enunciativo-discursiva⁶, conforme os estudos de Bakhtin (2003) e do Círculo.

Tal escolha metodológica se justifica por considerar que os sentidos da experiência não são dados, mas construídos discursivamente, nas relações entre sujeito, linguagem e contexto. Como licenciando em Letras Português, compreendo que minha vivência no PIBID não é apenas prática, mas também discursiva: ao narrar, analiso; ao escrever, reinterpreto; ao refletir, produzo um novo ponto de partida e/ou lugar de fala sobre minha constituição como professor. O trabalho, portanto, se organiza a partir de minha trajetória no *pihid*, tendo como corpus de análise relatos de vivência, diários de campo, registros de reuniões e escritas reflexivas produzidas ao longo das ações desenvolvidas nas escolas-campo. Não se trata aqui de uma análise descritiva ou ilustrativa, mas de uma escuta atenta ao que esses materiais dizem sobre os deslocamentos, tensões e aprendizagens que marcaram e marcam meu processo formativo em sua complexidade.

Considero ainda que a docência, como nos adverte Freire (1996), é uma prática política e, como tal, exige de nós um constante movimento de leitura crítica da realidade. Assim, ao escolher caminhar por uma metodologia que privilegia a experiência e o discurso, comprometo-me com uma escrita que não busca a neutralidade, mas a responsabilidade ética com a linguagem e com a formação docente. Como sujeito em formação, escrevo também para me formar — e é nesse processo que a potência do *pihid* se manifesta com maior intensidade: como espaço de questionamento, de invenção e de compromisso com uma docência autoral e transformadora.

2 O PIBID COMO ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICA E SABERES DOCENTES

Pensar a formação docente a partir das experiências vividas no *pihid* é reconhecer que esse programa rompe com a lógica tradicional de formação de professores centrada unicamente na transmissão de conteúdos teóricos, o programa em questão além de proporcionar o contato direto com as teorias que norteiam a formação de cada área do conhecimento que envolve a profissão docente também oferece aos licenciandos uma vivência concreta, situada e reflexiva do cotidiano escolar — teoria e prática aqui se interseccionam e (re)

6 A abordagem enunciativo-discursiva tem como base os estudos do Círculo de Bakhtin, em especial a concepção de linguagem como interação social e constituição de sentidos situados.

constroem-se diariamente. Assim, ao proporcionar aos estudantes das licenciaturas uma imersão aos cotidianos escolares presentes nas escolas públicas, o *pibid* acaba atuando como um espaço formativo potente, no qual os saberes da docência deixam de ser abstrações acadêmicas para se revelarem em suas dimensões vivas, contraditórias e (re)transformadoras.

Desse modo, destaco que ao longo de minha trajetória como bolsista do *pibid*, pude vivenciar as complexidades dos cotidianos escolares e perceber que a docência é um saber-fazer que se constitui nas relações, nos enfrentamentos e nas decisões que emergem no chão da escola. Com isso, ainda em meu segundo ano de curso pude perceber que os conhecimentos técnicos que adquiri em minhas aulas não chegam a escola da maneira posta e prescrita pelos currículos que norteiam nossas atividades em sala de aula. Tardif (2014), por exemplo, nos aponta que os saberes docentes não são neutros nem universais: eles se constroem no exercício da profissão, em meio às condições concretas de trabalho e aos desafios socioculturais que perpassam a prática educativa. Nesse sentido, o *pibid* ofereceu-me um território fértil para a produção desses saberes, pois aproximou-me a situações reais, mediadas por orientação pedagógica e reflexão crítica por parte de meus supervisores.

Além disso, é destacável apontar que as vivências no *pibid* também permitiram-me compreender, na prática, a inseparabilidade entre os diferentes tipos de saberes que compõem a identidade profissional do professor. O próprio Tardif, por exemplo, distingue os saberes da formação acadêmica, os saberes curriculares, os saberes da experiência e os saberes profissionais — categorias que, longe de serem estanques, se entrelaçam na prática docente cotidiana. No contexto do PIBID, pude experienciar essa articulação de maneira concreta: as teorias discutidas na universidade ganharam novo sentido diante dos dilemas pedagógicos vivenciados na escola, e a escuta atenta dos professores supervisores me possibilitou acessar saberes construídos na prática e no enfrentamento da realidade escolar.

É nesse ponto que a perspectiva praxiológica adquire centralidade. Entendo, em amparo das postulações de Donald Schön (1992), que a formação de professores deve se pautar por uma epistemologia da prática, na qual o professor é visto como um **profissional reflexivo**, capaz de aprender com a própria ação e de construir conhecimento a partir da experiência. Nesse sentido, o *pibid*, ao articular ação e reflexão, possibilita ao professor em formação inicial, o desenvolvimento dessa postura investigativa, crítica e ética diante da prática educativa, em

contraste com modelos formativos que ainda insistem em uma lógica transmissiva e descontextualizada.

A presença do orientador de área e do supervisor pedagógico nesse processo é igualmente decisiva. Não se trata apenas de “estar na escola”, mas de ser acompanhado na escola — um acompanhamento que proporciona escuta, diálogo, mediação teórica e estímulo à autoria. Como destaca Pimenta (1999), a presença de sujeitos mais experientes no percurso formativo é fundamental para que o licenciando aprenda a ler o contexto escolar de maneira crítica, identifique desafios pedagógicos reais e desenvolva competências reflexivas para atuar sobre eles. No PIBID, a formação se dá na convivência com o outro, na escuta dos alunos, na mediação dos conflitos, na reelaboração das práticas e, sobretudo, na abertura à transformação de si e do mundo.

Além disso, a experiência proporcionada pelo programa é atravessada por dimensões simbólicas e discursivas que, na perspectiva enunciativo-discursiva que assumo neste trabalho, são constitutivas da identidade docente. Como propõe Bakhtin (2003), toda relação com o mundo é mediada pela linguagem — e é justamente na linguagem que o professor em formação constrói sentidos sobre o que é ensinar, sobre quem é o aluno e sobre que escola se deseja construir. A cada planejamento, a cada roda de conversa, a cada relatório de prática, somos chamados a dizer sobre nós mesmos, sobre nossa prática e sobre o lugar que ocupamos no processo educativo. É nesse movimento discursivo — tenso, conflituoso e formativo — que o “ser professor” emerge como construção situada, crítica e inacabada.

Assim, o PIBID se constitui como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, entre reflexão e ação, entre linguagem e identidade. Mais do que um programa de iniciação à docência, ele representa uma experiência formativa em potência, pois ativa nos licenciandos a consciência de que a docência exige compromisso, autoria e escuta ativa da realidade escolar. Ao mesmo tempo, revela-se como terreno fértil para o exercício de uma formação docente ética, responsável e implicada com a construção de uma escola pública democrática, justa e emancipadora.

O Ser Professor em processo: a experiência (de)formativa no PIBID como constituição identitária

Ao longo da minha trajetória no PIBID, compreendi que o processo de formação docente não pode ser pensado apenas como um acúmulo linear de

conhecimentos teóricos ou de competências técnicas. Ser professor implica atravessar uma série de deslocamentos identitários, éticos e afetivos que desafiam concepções prévias, desestabilizam certezas e provocam (re)construções profundas. Nesse sentido, assumo aqui o conceito de formação como um processo (de)formativo, que envolve tanto a formação quanto a desconstrução de imagens idealizadas da docência, conforme indicado por autores como Nóvoa (1995) e Contreras (2002).

A docência não é um ponto de chegada, mas um vir-a-ser em constante construção. Cada experiência formativa — sobretudo aquelas vividas em contextos reais, como os proporcionados pelo PIBID — atua como um acontecimento enunciativo que interpela o sujeito, exigindo posicionamentos, ressignificações e reelaborações. A cada aula observada, a cada atividade planejada, a cada conversa com estudantes e professores, fui sendo chamado a revisar minhas próprias concepções sobre o que é ensinar, sobre o que significa aprender e sobre como se constrói uma relação pedagógica ética e significativa.

Nesse percurso, percebo que me formei tanto quanto me (de)formei: desfiz expectativas ingênuas sobre a escola ideal, questioneei modelos pedagógicos estéreis, confrontei a distância entre discurso e prática. E é exatamente nesse campo de tensão que compreendo a potência do PIBID como espaço de constituição identitária docente. Como aponta Antonio Nóvoa (1995)⁷, “não há formação sem implicação do sujeito”, e a identidade do professor não é algo dado, mas construído nas práticas, nas relações e nas narrativas que o sujeito mobiliza para falar de si e do mundo.

A experiência do PIBID, com suas contradições e potências, operou em mim não apenas como campo de aprendizagem, mas como campo de produção de sentidos. E essa produção de sentidos é, em última instância, um fenômeno discursivo. A partir da perspectiva enunciativo-discursiva que assumo neste trabalho, compreendo que a identidade do professor em formação se constrói nos dizeres sobre a prática, nas formas de narrar a experiência e de responder às vozes sociais que circulam no ambiente escolar. O ser professor, portanto, não se define a priori, mas emerge no entremeio de enunciados, gestos, escutas e silêncios que compõem a vida escolar.

7 Nóvoa (1995) destaca que a constituição da identidade docente exige processos de escrita e reescrita de si, o que implica pensar a formação como biografia e como autoria.

A partir dessa compreensão, sigo as contribuições de Larrosa (2002)⁸, para quem a experiência só se torna formativa quando é atravessada pela linguagem, quando é narrada, escutada e elaborada simbolicamente. Por isso, escrever sobre o PIBID é também escrever sobre mim mesmo: sobre as rupturas, os enfrentamentos e os deslocamentos que me atravessaram no processo de tornar-me professor. Nesse movimento, a escrita torna-se não apenas instrumento de análise, mas também gesto de formação: narrar é, ao mesmo tempo, compreender e reconstruir a experiência.

Além disso, o contato direto com a escola pública, com seus sujeitos, saberes e desafios, permitiu-me confrontar os discursos hegemônicos que desvalorizam a docência, naturalizam as desigualdades educacionais e deslegitimam os saberes construídos no cotidiano escolar. Na convivência com os professores da rede, fui aprendendo que ser docente é, sobretudo, resistir: resistir à precarização, ao silenciamento, à lógica da performatividade. E é por meio dessa resistência que a docência se afirma como prática ética e política, como nos ensina Paulo Freire (1996), ao defender que “ensinar exige a coragem de lutar contra as injustiças, de se comprometer com a transformação”.

Portanto, ao afirmar que o PIBID é uma proposta (de)formativa, reconheço que ele atua simultaneamente como espaço de formação e de desconstrução. E é nesse jogo entre o que se aprende e o que se desaprende, entre o que se afirma e o que se nega, que a identidade docente se constitui. Longe de ser um processo linear ou previsível, formar-se professor é experimentar um movimento contínuo de invenção e reinvenção de si — processo este que só pode ser compreendido quando se escutam as vozes da experiência, quando se reconhece a prática como fonte de saber e quando se assume a linguagem como matéria da formação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao final deste artigo reafirmando a convicção de que o PIBID representa uma experiência formativa em estado de potência, cuja riqueza reside justamente na articulação entre prática e reflexão, entre vivência e elaboração teórica, entre linguagem e constituição identitária. Longe de ser uma política acessória ou transitória, o programa se apresenta, à luz da minha trajetória como

8 Larrosa (2002) argumenta que a experiência só se torna formativa quando é simbolizada, narrada e elaborada pelo sujeito — isto é, quando se transforma em linguagem.

licenciando em Letras-Português, como uma referência epistemológica e praxiológica para pensar a formação de professores em sua complexidade, sensibilidade e profundidade.

Ao longo do texto, procurei sustentar que formar-se professor não é apenas cumprir um currículo acadêmico ou acumular técnicas pedagógicas. Trata-se, antes, de um processo de envolvimento ético, simbólico e discursivo com a prática educativa — um processo que (de)forma, que tensiona, que atravessa o sujeito e o convoca a se posicionar frente aos desafios e contradições da escola pública brasileira. Nesse percurso, o PIBID tem se mostrado um território fértil de experiências formativas, pois permite ao licenciando o contato direto com a realidade escolar desde os primeiros momentos da graduação, em um ambiente mediado por escuta, orientação e reflexão coletiva.

Ao assumir a linguagem como eixo estruturante da formação, à luz da perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (2003), compreendo que os sentidos da docência são produzidos nos modos de dizer, narrar e escutar a experiência. A formação docente, nesse horizonte, não é apenas uma questão de conteúdo, mas de discurso: é nos enunciados que mobilizamos sobre a escola, os alunos, os saberes e nós mesmos que se desenha o perfil do professor que desejamos ser. Por isso, o PIBID também se configura como espaço de enunciação do ser professor — um espaço em que nos colocamos à prova, nos confrontamos com o real e, ao narrar, ressignificamos quem somos e quem queremos nos tornar na profissão.

Entendo que reconhecer o potencial (e também os limites) do PIBID é parte do compromisso que assumimos como sujeitos em formação e como futuros docentes. Ao longo do programa, é possível perceber que nem todas as estruturas institucionais estão plenamente alinhadas com a proposta formativa crítica que ele poderia realizar. Há tensionamentos, há desafios, há resistências. Mas é justamente por isso que o PIBID deve ser fortalecido, valorizado e defendido como política pública estratégica para a formação inicial docente, especialmente em tempos em que a educação pública tem sido sistematicamente fragilizada por discursos e práticas neoliberais, tecnicistas e desumanizantes.

Em síntese, este artigo se inscreve como gesto de análise e de memória formativa, que busca reconhecer no chão da escola, nos discursos que nos atravessam e nas relações que estabelecemos os elementos fundantes da docência crítica e reflexiva. A partir da experiência vivida no PIBID, pude afirmar que formar-se professor é, ao mesmo tempo, um ato de escuta, de leitura e de autoria. É um movimento contínuo de elaboração de si no mundo, feito de linguagem, de

compromisso e de afeto. É, enfim, um estado de potência — que se realiza no cotidiano da escola e se renova a cada vez que escolhemos educar com consciência, ética e esperança.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores: saberes pedagógicos e mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, Jorge. Notícias de si: narrativas, educação e formação. In: LARROSA, Jorge; CORRÊA, M. E.; TINOCO, C. (Orgs.). **Experiência e formação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 27-54.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência: a relação possível entre a teoria e a prática**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

INTERVENÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE LEITORES: A PERSPECTIVA FREIRIANA EM FOCO

Renan Calisto de Sousa Lino¹
Francisca Sâmia Pereira dos Santos²
Juliana de Souza Rodrigues³
Maria Natalha Morais Da Silva Oliveira⁴
Camila Maria Marques Peixoto⁵

RESUMO

A leitura é uma prática fundamental para formar indivíduos críticos, sendo parte do processo de humanização do qual Paulo Freire nos fala em suas obras. A partir desse pressuposto, este artigo explora práticas pedagógicas em sala de aula para a formação de leitores, com ênfase nas experiências oferecidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A teoria de base das ações formativas foi ancorada nos princípios freirianos, especialmente na promoção de uma educação libertadora, dialógica e comprometida com os princípios de uma ética universal do ser humano (FREIRE, 1996). A partir das experiências oferecidas pelo PIBID, utilizando uma abordagem qualitativa, foram observados os projetos *Bentô Literários* e *Escrita Criativa: Construindo a Realidade Palavra por Palavra*, desenvolvidos nas escolas-campo EMEF Maria Augusta Russo dos Santos e EEMTI Maria do Carmo Bezerra. A partir das observações, buscou-se compreender como as práticas educativas freirianas podem favorecer o desenvolvimento de uma leitura crítica e conectada às

-
- 1 Graduando do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab, renan.c.sousa.lino.rl@gmail.com;
 - 2 Graduando do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab, samiasantos@aluno.unilab.edu.br;
 - 3 Graduando do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab, julianasr@aluno.unilab.edu.br;
 - 4 Graduada do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab, moraisnatalha@gmail.com;
 - 5 Doutora em Linguística e professora do Curso de letras Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, camilapeixoto@unilab.edu.br

vivências dos alunos. Os resultados mostraram que, mesmo enfrentando desafios como a desvalorização da leitura no cotidiano escolar por parte de alguns estudantes e a desconexão entre os conteúdos e as experiências dos alunos, é possível cultivar práticas de leitura mais conscientes e transformadoras. A mediação dos bolsistas, vista como prática ética, política e afetiva, revelou-se essencial para que a leitura crítica deixe de ser uma atividade mecânica e se torne um exercício de compreensão do mundo. Nesse sentido, o PIBID mostrou-se um espaço potente para a articulação entre teoria e prática, promovendo futuros docentes com base no diálogo e na valorização do conhecimento do aluno. Conclui-se que a formação inicial, quando guiada pelos valores da autonomia, da escuta e do respeito ao discente, fortalece o papel do professor como agente de transformação através da leitura.

Palavras-chave: Formação de leitores; PIBID; Paulo Freire; Educação libertadora.

INTRODUÇÃO

A leitura, enquanto formadora de sujeitos críticos e reflexivos, é uma atividade, simultaneamente, individual e socialmente realizada, mediada pela interação dos mais diferentes elementos presentes no contexto de vida do leitor, sejam eles culturais, interacionais ou até mesmo políticos (Freire, 1996). Sob essa ótica, fica evidente que “[...] para exercer uma cidadania ativa, é indispensável o domínio da leitura, uma vez que ele é determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão e no enriquecimento cultural.” (Soares, 2010, p.01).

Fica perceptível que à essa complexa atividade é necessário atribuir relevante importância e prática contínua, assim como o papel do professor como mediador desse processo se mostra de valor singular para um melhor aproveitamento dessas atividades de leitura e para o próprio amadurecimento intelectual dos estudantes. Todavia, na prática, o exercício da leitura nas escolas, em grande parte, não é realizado de forma a tentar aplicar os conhecimentos de mundo do estudante, mas executado de maneira mecânica (Braggio, 1992), em atividades protocolares e sem conexão com a vida material do leitor.

Essa forma de ensino ignora o protagonismo do aluno, resultando em um modelo educacional rígido, que pouco ajuda na formação de leitores críticos e independentes. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel crucial na formação de profissionais capazes de articular teoria e prática, proporcionando experiências diretamente vinculadas à realidade do ensino, principalmente em se tratando da formação de leitores capazes de agir no mundo social de maneira transformadora e consciente.

Dentro dessa perspectiva, o presente trabalho parte, portanto, das experiências vivenciadas por bolsistas do PIBID, mais especificamente do subprojeto de Letras - Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), atuante no estado do Ceará, envolvidos em ações de letramento crítico com foco nos projetos de incentivo à leitura e a escrita nas escolas-campo: EMEF Maria Augusta Russo dos Santos, localizada no Município de Redenção - CE, com o projeto *Bentôs Literários* e na escola de ensino médio EEMTI Maria do Carmo Bezerra, localizada no Município de Acarape - CE, com o projeto *Escrita Criativa: Construindo a Realidade Palavra por Palavra*. É válido ressaltar que a escolha das escolas-campo justifica-se por ser a área de atuação dos bolsistas, ambas situadas próximas aos *campi* da Unilab, que cada vez mais

tem proporcionado oportunidades aos seus discentes de contribuírem de maneira significativa para a educação com o crescimento profissional qualificado.

Dentre as turmas de atuação dos bolsistas, a turma do 7º ano C do ensino fundamental e do 2º ano B do ensino médio foram selecionadas com base nas necessidades identificadas em relação ao incentivo à leitura e à escrita. As obras utilizadas, como *“O gato e o escuro”* (2010), de Mia Couto, e os poemas da série *Cadernos Negros* e da revista *Ravu*, foram escolhidos por abordarem temas sociais relevantes e por dialogarem com a diversidade cultural dos alunos.

Essa seleção está em consonância com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois *“O gato e o escuro”* (2010) estimula o pensamento crítico e criativo - Competência Geral 2 - ao promover a reflexão sobre a profundidade das relações humanas, assim como, expande o repertório cultural - Competência Geral 3 - dos alunos com sua linguagem simplificada.

Enquanto os poemas da série *Cadernos Negros* da revista *Ravu* aprofundam a análise crítica da realidade - Competência Geral 2 -, e enriquecem o repertório cultural - Competência Geral 3 - ao abordar a diversidade de vozes e questões sociais contemporâneas, fomentando a valorização de diferentes saberes e identidades. *“Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.”* (Brasil, 2018, p. 16)

Embora com abordagens diferentes, os dois projetos se aproximam ao promoverem a leitura como prática de consciência e transformação. Enquanto, o trabalho com ensino fundamental desperta o interesse e o prazer pela leitura por meio da mediação literária, a proposta com o ensino médio incentiva a autoria e a expressão das vivências dos estudantes por meio da escrita criativa.

Este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa de análise focalizado nas práticas pedagógicas realizadas pelos bolsistas, coletadas por meio de observação das práticas realizadas nas escolas-campo e dos registros em diários reflexivos desenvolvidos pelos bolsistas. Os principais objetivos são analisar de que forma as atividades promovidas pelo PIBID ajudaram na formação de leitores críticos e como a perspectiva freiriana é integrada nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

As ações aqui documentadas foram realizadas com base nos princípios de Paulo Freire apresentados na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), em que o autor compreende que ensinar é um ato ético e político, e a leitura deve ser um instrumento de liberdade, não de submissão, destacando que *“[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”* (Freire, 1996, p. 13).

Os resultados mostram que, mesmo enfrentando desafios como a desvalorização da leitura no dia a dia escolar pelos estudantes e a predominância de abordagens mecanizadas de ensino com foco apenas em avaliações externas, é possível criar experiências de ensino significativas, capazes de propagar cidadãos críticos e reflexivos que possuem a leitura como sua principal ferramenta de inserção social, demonstrando como o PIBID desenvolve uma formação docente que se compromete com uma educação crítica, transformadora e socialmente engajada com a educação.

METODOLOGIA

Usando a abordagem freiriana de método, esta seção faz inicialmente uma reflexão sobre o conceito de método pedagógico usado da perspectiva freiriana para estabelecer um deslocamento do conceito para a intervenção socializada aqui. Nesse sentido, em se tratando das abordagens pedagógicas desenvolvidas por Paulo Freire, Sonia Couto (2003) destaca que “A palavra “método” da forma como é definida em seu “sentido de base” não retrata com fidelidade a idéia e o trabalho desenvolvido por Freire. É no “sentido contextual”, carregado dos princípios de seu idealizador, que a palavra método é utilizada em larga escala” (Couto, 2003, p.05).

Ademais, em entrevista concedida à Nilcéia Lemos Pelandré, o próprio educador afirma: “Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo.” (Pelandré, 1998: 298 *apud* Couto, 2003, p.05). Desse modo, os métodos adotados não foram realizados como uma sequência rígida de ações, mas sim práticas contextualizadas na realidade social e educacional dos alunos, assim como as demandas de cada uma das instituições.

Posto isso, o trabalho adota uma abordagem qualitativa, centrada nos caminhos metodológicos de observação e estudo de caso, permitindo uma investigação aprofundada dos fenômenos contemporâneos em seu ambiente real, com foco nos projetos *Bentô Literários*, realizado com a turma de 7º ano C da escola EMEF Maria Augusta Russo dos Santos, localizada no Município de Redenção - CE, e a *Escrita Criativa: Construindo a Realidade Palavra por Palavra*, realizada na escola de ensino médio EEMTI Maria do Carmo Bezerra, localizada no Município de Acarape - CE, ambas situadas próximas aos *campi* da Unilab. A coleta de dados

foi realizada por meio de observações da realização das atividades propostas em cada uma das escolas-campo, assim como registros da aplicação desses projetos.

Em primeira análise, o projeto *Bentôs Literários* foi realizado com a turma do 7º ano C, com um total 33 alunos com faixa etária entre 11 e 12 anos de idade. A execução foi dividida como descrita da seguinte forma. A primeira etapa, análise do nível de alfabetização e pesquisa do livro, consistiu na análise da situação escolar de cada um dos estudantes e na seleção minuciosa dos livros que melhor se adequariam a eles. De acordo com, o nível de alfabetização de cada estudante e com as Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o livro selecionado foi: “*O gato e o escuro*” (2010), do escritor e biólogo moçambicano Mia Couto.

Na segunda etapa houve a apresentação da obra por meio de uma caixa decorativa, inspirada na estética dos bentôs japoneses que consiste em entregar aos alunos a obra literária para a leitura em um determinado período de tempo, assim, cada um levaria para sua residência e realizariam a leitura.

A terceira etapa consiste em questionar os elementos temáticos que chamaram a atenção de cada aluno depois da leitura, por meio de algum texto ou desenho que representasse esses elementos narrativos que mais chamaram a atenção, levando em consideração a visão de mundo do aluno, sendo realizado por meio do diálogo e interpretação narrativa mediada pelos bolsistas.

Na quarta etapa, após todos lerem, era realizada uma culminância entre os alunos para interpretar os significados do texto, lhes oferecendo liberdade interpretativa. A proposta era estimular o gosto pela leitura e a interpretação textual, sem rejeitar a visão de mundo dos leitores.

O segundo projeto, *Escrita Criativa: Construindo a Realidade Palavra por Palavra*, foi realizado com a turma do 2º ano B do ensino médio, composta por 35 alunos com faixa etária entre 16 e 17 anos. Os encontros aconteceram em sala, estruturados em unidades temáticas, cada uma voltada para um gênero textual com o qual a turma demonstrava maior dificuldade. Assim, a execução dividiu-se nas seguintes etapas: primeira etapa, identificar os gêneros literários no qual os estudantes tinham dificuldades.

A segunda etapa foi a seleção minuciosa dos poemas que melhor abordam as questões sociais e se aproximavam do contexto sociocultural da turma, logo, para a primeira unidade foi utilizado poemas da série Cadernos Negros, organizado pelo coletivo Quilombhoje; do volume 27, os poemas “Se o opressor diz” (2004) de Márcio Barbosa, e “América Negra”(2004) de Élio Ferreira; e

do volume 31, o poema “Paradoxo” (2008) de Mel Adún. Também foi utilizado os poemas da *Ravu*, revista da publicadora Palmartes da Unilab, destacando-se os poemas “Pele Minha” (2024) da poetisa Joana D’arc M. Cardoso, e “Amílcar Cabral”(2024) do poeta Eugênio Nunes Correia, retirados da 15ª edição.

A terceira etapa foi a realização da leitura e discussão dos poemas em conjunto. A quarta etapa consistiu na realização da escrita criativa, no qual os alunos estavam livres para escolher a temática dos poemas que escreveram. Por fim, a quinta etapa consistiu na exposição dos poemas criados pelos alunos, no espaço informativo da escola, intitulado “Exposição Literária”. É válido destacar que tanto a criação quanto a exposição dos poemas foi proposta aos alunos por meio de incentivos e não por imposição, assim os estudantes ficaram à vontade para participarem ou não das ações.

Em suma, os projetos partiram de uma abordagem inspirada por Paulo Freire, entendendo a leitura como ferramenta para: “[...] nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso” (FREIRE, 1996, p. 32), ou seja, é uma imersão crítica no mundo. Assim, cada texto trabalhado é entrelaçado a obras de autoria negra, tanto internacionais quanto brasileiros, e que possuem assuntos relevantes em questões sociais da atualidade. As propostas também contaram como maneira de efetivação da Lei 10.639/2003.

REFERENCIAL TEÓRICO

É necessário entender as complicações que giram em torno das práticas de leitura, visto que, “[...] a leitura a qual estamos acostumados, talvez considerada a mais convencional, é a de simples decodificações de símbolos linguísticos que nos são passados em sala” (SILVA; DERING, 2020, p.76). Logo, o exercício da leitura nas escolas, em grande parte, não é praticado de forma a tentar aplicar os conhecimentos de mundo do estudante, mas executado de maneira mecânica. A esse respeito, Silva e Dering (2020), apontam influências históricas desse comportamento mecanizado presente no ensino.

Os desdobramentos da Revolução Industrial no Brasil, que poderia ter trazido uma perspectiva um tanto mais revolucionária para a época quanto à forma de se aprender, [...] no viés educacional e na perspectiva de leitura e escrita, acabou condicionando o leitor não a aprender em si, de forma a ir além dos sentidos e ser crítico, mas sim trouxe uma ideia de codificação e decodificação igual para todos, isto é, uma visão de alfabetização de massa (SILVA; DERING, 2020, p.79).

As influências históricas da Revolução Industrial impactaram negativamente nas práticas educacionais, reduzindo as atividades de leitura a um processo padronizado, que não promove a interpretação crítica ou a reflexão do significado do texto atribuindo a própria visão de mundo do leitor. Esse processo de alfabetização em massa “[...] era o ideal para o momento histórico vigente, pois visava a fazer do leitor um indivíduo passivo, tornando-se mais um operário para o mercado de trabalho do que um leitor crítico, capaz de ser ativo nos problemas sociais” (SILVA; DERING, 2020, p.79).

Essas abordagens mecanizadas do ensino tiveram como resultado a implementação de um modelo educacional que não leva em consideração o protagonismo do aluno no processo de construção de significados daquilo que lê. Todavia, “Apesar das exigências sociais neste século XXI serem outras, a escola ainda continua respondendo a uma exigência que já não lhe é mais adequada” (FERREIRA; DIAS, 2002, p. 40 apud SILVA; DERING, 2020, p.79).

As formas de avaliação empregadas pelas instituições educacionais têm como maior foco às atividades de leitura como interpretações textuais e a resolução de questões de provas externas como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). “Esse tipo de leitura volta-se, portanto, para uma mecanização dos modos de aprendizagem, sem um viés crítico daquilo que se lê” (SILVA; DERING, 2020, p.79).

Posto isso, assim como defende Freire ao afirmar que “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1996, p. 22), o desenvolvimento dos projetos estão intrinsecamente ligados à Lei nº 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as etapas da educação básica. Dessa forma, a lei “[...] tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira” (ALMEIDA, SANCHEZ, 2017, p.57).

Para dar concretude a essas diretrizes, o projeto *Bentô Literários* trabalhou a obra “O gato e o escuro” (2010), de Mia Couto, autor moçambicano cuja escrita dialoga com imaginários africanos, e o projeto *Escrita Criativa: Construindo a Realidade Palavra por Palavra* se fundamentou na leitura de poemas da série *Cadernos Negros* e a revista *Ravu*, de autoria de escritores afro-brasileiros e cearenses contemporâneos. Dessa forma, tais escolhas não apenas aproximaram os estudantes da literatura produzida por autores negros e do repertório afro-diaspórico, mas também efetivaram a implementação da lei na prática pedagógica

cotidiana, valorizando a diversidade cultural e promovendo uma educação comprometida com a transformação social.

Ademais, é importante ressaltar que: “Mesmo que todos os quesitos ideais necessários a uma prática de ensino da leitura fossem efetivados na escola, seria indispensável a presença de professores leitores, que sentissem prazer na leitura, que fossem bem informados e instrumentalizados para tal prática” (Canto; Nunes; Smaniotto, 2017, p.03). Em uma entrevista realizada pelo professor Ezequiel Theodoro, Paulo Freire, responde algumas das questões colocadas pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), em uma de suas resposta podemos ver seu ponto de vista sobre a importância do professor também como leitor: “[...] eu acho que tanto os estudantes quanto nós, os professores, temos que ler mesmo; temos que ler seriamente, mas LER, isto é temos que nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com seus contextos e o nosso contexto” (Freire, 1982, p.03).

Para enfrentar esse processo mecanizado de ensino, o papel do educador como mediador dessa leitura reflexiva é de extrema importância, tendo em mente a seriedade que deve ser atribuída a atividade de leitura, o professor que não trata a leitura com seriedade acaba, por consequência, transmitindo para seus alunos que a leitura não é uma atividade relevante para seu desenvolvimento educacional. Como resultado dessa perspectiva, o ato de leitura volta novamente para uma mera atividade mecanizada de decodificação da palavra escrita. Cabe, portanto, ao educador a difícil tarefa de desenvolver estratégias para articular e promover o hábito de leitura com os estudantes. Essa prática não deve de forma alguma ser executada de forma impositiva, mas sim que valorizem o protagonismo do estudante nesse processo.

É importante que o educador entenda que “[...] as leituras não se restringem apenas aos livros, mas em tudo o que o sujeito lê. Pode haver o desenvolvimento do senso crítico em toda leitura, como uma música, uma peça de teatro, uma expressão de arte, etc., toda leitura pode ganhar novos significados” (Silva; Dering, 2020, p.76 *apud* Silva; Dering, 2020, p.76), pois, como pontuado anteriormente nesse trabalho, a leitura é uma atividade que é duplamente realizada, de maneira individual e social (Freire, 1996).

Portanto, “Para que haja sucesso na formação do leitor, é preciso realizar uma leitura estimulante, diversificada, crítica e reflexiva, porém prazerosa” (Canto; Nunes; Smaniotto, 2017, p.01). Ao educador cabe a tarefa de direcionar essa prática, selecionando textos que se adequem a realidade dos alunos, a “[...] leitura, então, pode ocorrer de várias maneiras, mas que a visão crítica também ocorre

pela bagagem do sujeito e pelo diálogo dele com outros sujeitos e o mundo” (Silva; Dering, 2020, p.77). Esses direcionamentos contribuem para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, tendo em vista que “[...] para melhorar a educação é necessário começar pela leitura” (Lück, 2006, p. 8-9 apud Canto; Nunes; Smaniotto, 2017, p.03)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das intervenções do PIBID nas escolas-campo EMEF Maria Augusta Russo dos Santos e EEMTI Maria do Carmo Bezerra, por meio dos projetos *Bentô Literários* e *Escrita Criativa: Construindo a Realidade Palavra por Palavra*, revelou aspectos práticos importantes sobre a formação de leitores críticos. Em primeira análise, o projeto *Bentô Literários*, realizado com a turma de 7º ano C com a leitura da obra “*O gato e o escuro*” (2010) de Mia Couto, comprovam a visão de Amélia Franco (2017), ao afirmar que, “É preciso superar a concepção de prática docente como o desempenho de ações previamente necessárias a um determinado tipo de aula” (FRANCO, 2017, p.18). A aplicação do projeto com a turma apresentou de fato essa essência do próprio exercício do magistério, de transformação contínua, de adaptação às necessidades reais tanto dos alunos quanto da própria instituição.

A escolha do livro, que seria trabalhado com a turma do 7º ano C, se deu, em particular, pelo nível de alfabetização que os alunos apresentavam, passando do analfabetismo total ao funcional, portanto, foi necessário selecionar um livro que tivesse uma linguagem mais simplificada, tamanho narrativo mínimo para conservar o interesse do aluno pela obra ao máximo, e que ao mesmo tempo tivesse profundidade semântica para a livre interpretação dos alunos.

A execução do projeto demonstrou eficácia em produzir interesse pela leitura da obra entre os alunos do 7º ano C. Dos 33 alunos que compõem a turma, 10 não tiveram interesse em realizar a leitura individual. Todavia, no momento de culminância, todos os alunos que não optaram por levar o livro para sua residência demonstraram interesse pela leitura, discutindo sobre os elementos que mais chamaram a atenção, focando na relação dos elementos semióticos da obra com o seu cotidiano.

Em segunda análise, embora apresente um contexto e dinâmica diferente por se tratar de uma escola de ensino médio, o projeto *Escrita Criativa: Construindo a Realidade Palavra por Palavra*, desenvolvida com alunos do 2º ano B, enfatizou a relação essencial entre leitura e escrita como formas de construção da realidade.

A escolha de poemas da série *Cadernos Negros* e da revista *Ravu*, com obras de autoria negra, tanto internacionais, quanto brasileiras, com foco particular em escritores cearenses, não apenas ampliou o repertório literário dos estudantes, como também proporcionou o sentimento de representatividade e pertencimento da ocupação dos espaços literários, além de promover uma leitura que engajassem e refletisse sobre questões sociais.

No projeto, embora o total de alunos seja de 35, somente 25 tiveram interesse em participar das discussões coletivas e da escrita dos poemas, dentre os 25 somente 5 estudantes permitiram que os poemas fossem expostos no mural da escola destinado a Exposição Literária, os demais só permitiram a visualização e leitura dos poemas no caderno.

Embora os desafios enfrentados como a desvalorização da leitura pelos estudantes, o analfabetismo funcional e a predominância de abordagens mecanizadas de ensino, ainda estejam presentes, no contexto escolar, a proposta de escrita criativa demonstrou eficácia, pois possibilitou a observação do processo de incentivo à escrita, autoria e o protagonismo dos alunos, apresentando uma diminuição do receio em se posicionarem em público, revelando como a escrita foi manifestada como resultado da leitura crítica. Além disso, foi observado que durante as leituras e as discussões dos poemas, houve grande engajamento dos alunos e o fortalecimento do respeito à diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como afirma Paulo Freire, “Ensinar exige consciência do inacabamento” (Freire, 1996, p. 27), essa consciência do inacabamento não é algo que diz respeito apenas ao indivíduo, mas também à coletividade e à história. O ser humano, segundo o educador, é o único ser que tem a noção de que é inacabado, e é exatamente por isso que consegue aprender, se transformar e se reinventar. É na compreensão de que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (Freire, 1996, p.13), que se encontra a aprendizagem efetiva. Esse princípio, norteou toda a experiência formativa dos bolsistas do PIBID durante a aplicação dos projetos nas escolas-campo.

As atividades formativas demonstraram caráter singular para a construção de uma prática docente mais crítica, capaz de conectar a realidade das escolas-campo com a teoria. Ademais, com base nos princípios freirianos, os projetos não foram apenas intervenções pedagógicas, mas sim experiências únicas, em que os futuros professores puderam refletir sobre sua própria formação, dialogar

com a realidade dos alunos e também de explorar novas formas de abordar práticas de leitura.

Como Freire destaca: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (Freire, 1996, p.73). Essa “boniteza” esteve presente em cada ação do PIBID, onde o rigor metodológico se uniu ao afeto, à escuta e à esperança, formando não apenas futuros professores, mas sujeitos em constante evolução.

É pertinente destacar, que ao levar para sala de aula a obra de um escritor moçambicano, de escritores cearenses graduandos da Unilab e de diversos autores negros, durante as leituras, foi possível notar o engajamento dos alunos e o fortalecimento do respeito à diversidade cultural, cumprindo assim os objetivos da Lei 10.639/2003 no ambiente escolar. Paulo Freire (1996) argumenta que ensinar é abrir portas para a construção do conhecimento, e nesses projetos, os alunos tiveram a oportunidade de ler, refletir e reconhecer suas identidades, tornando-se leitores mais críticos, capazes de interpretar o mundo e, como Freire propunha, de reescrevê-lo. Portanto, alinhando-se a temática deste trabalho, intervenções do PIBID na formação de leitores sob a perspectiva freiriana, podemos concluir que essas ações não só contribuíram para a formação docente dos bolsistas, mas também para a formação de leitores em sintonia com a proposta da pesquisa, uma intervenção que une leitura, consciência e transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003-competências, habilidades e pesquisas para a transformação social**. Pro-posições, v. 28, p. 55-80, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/>. Acesso em: 01 de Abril de 2025.

BRAGGIO, Silvia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, p. 09-10, 2018.

CANTO, Fernanda Soares Godoi Yano do; NUNES, Jéssica Cristina; SMANIOTTO, Jessyka Kelly Martins. **A importância da leitura nos anos iniciais para a formação do leitor crítico**. 2017. Disponível em: <https://l1nq.com/dHaTY>. Acesso em: 19 de Nov. de 2024.

COUTO, Mia. **O gato e o escuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

COUTO, Sônia. **O método Paulo Freire**. 2003. Disponível em: <https://encr.pw/qsTHm>. Acesso em: 19 de Jan. de 2025.

FRANCO, Amélia Santoro. **Professor-pesquisador: utopia ou necessidade político pedagógica?** In: AZEVEDO, CRISLANE BARBOSA(ORG). Docência em história: Experiências de Estágio Supervisionado e Formação do professor-pesquisador. Natal, RN: EDUFRN, p. 186, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br>. Acesso em: 20 de Jun. de 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Da leitura do mundo à leitura da palavra**. Entrevistador: Ezequiel Theodoro. Associação de Leitura do Brasil (ALB). Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.39, n.83, p.21-29, 2021. Disponível em: <https://l1nq.com/xb9VA>. Acesso em: 19 de Nov. de 2024.

RAVU ILUSTRADA. Ceará: Publicadora PALMARTES: Laboratório de Publicação Digital, Edição n. 15. nov. 2024. Disponível em: <https://acesse.one/vZ9yX>. Acesso em: 18 jun. 2025.

RIBEIRO, Esmeralda; et al. **Cadernos Negros 27**: poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, P. 50 - 112, 2004.

RIBEIRO, Esmeralda; et al. **Cadernos Negros 31**: poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, P. 90, 2008.

SILVA, Gustavo Ribeiro da; DERING, Renato de Oliveira. **Breve reflexões sobre a importância da leitura para a formação de um sujeito crítico**.

Revista Humanidades e Inovação v.7, n.1 - 2020. Disponível em: <https://encr.pw/jFQGS>. Acesso em: 19 de Nov. de 2024.

SOARES, Margarida. **A importância da leitura no mundo contemporâneo**. E-Revista ISSN, p. 1645-9180, 2010. Disponível em: <https://l1nq.com/QXUA5>. Acesso em: 22 de jan de 2025.

ENTRE FUNÇÕES, FREQUÊNCIAS E DESAFIOS: COMO O PIBID CONTRIBUIU PARA MINHA FORMAÇÃO COMO PROFESSOR DE MATEMÁTICA — UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBIDIANO

Weberson dos Santos Silva¹
Atos Vinicius Mendonça Alves²
Ewelly Simeão Aprigio da Silva³
Sara Jamily Firmino da Silva⁴
Arlyson Alves do Nascimento⁵

RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar os caminhos, desafios e aprendizados vivenciados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), durante a formação inicial no curso de Licenciatura em Matemática do IFAL — Campus Maceió. A atuação ocorreu com turmas do Ensino Médio Técnico Integrado ao curso de Estradas, ofertado pela própria instituição. Essa vivência possibilitou experienciar o cotidiano da docência, interagindo com estudantes e professores do IFAL. No decorrer do processo, foram desenvolvidas atividades significativas voltadas ao ensino de Estatística, com uso de recursos de tecnologias digitais e a criação de jogos didáticos. Um dos destaques da trajetória foi a apresentação de uma das experiências no Colóquio de Ensino da Matemática nas Séries

-
- 1 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, wss36@aluno.ifal.edu.br
 - 2 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, avma@aluno.ifal.edu.br;
 - 3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas - esas2@aluno.ifal.edu.br;
 - 4 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, sjfs2@aluno.ifal.edu.br;
 - 5 Professor orientador: Doutor em Matemática Aplicada (UNICAMP) - IFAL, arlyson.nascimento@ifal.edu.br.

Iniciais da UFAL, momento em que foi compartilhada uma dinâmica sobre o Teorema de Tales, unindo teoria, prática e tecnologia. Com base nas ações realizadas, conclui-se que o PIBID se configura como um espaço formativo potente, que aproxima o licenciando da realidade da sala de aula e contribui de forma efetiva para a construção de sua identidade docente.

Palavras-chave: Formação docente, PIBID, Matemática, Ensino Técnico, Práticas educativas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato de experiência vivenciado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió. A inserção no programa ocorreu no quarto período da graduação, possibilitando o contato direto com turmas do curso técnico em Estradas, integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo próprio IFAL.

Diante das dificuldades dos alunos em Estatística, desenvolvemos propostas didáticas para um ensino mais contextualizado e significativo. O trabalho realizado teve como eixos estruturantes: a observação participativa, a construção colaborativa de materiais pedagógicos, a articulação entre saberes acadêmicos e escolares, e a socialização das práticas em eventos científicos.

O objetivo geral foi compreender como a participação no PIBID contribuiu para nossa formação inicial docente, a partir da vivência em sala de aula e do desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e interativas. O artigo se estrutura nas seguintes seções: metodologia, referencial teórico, resultados e discussão e considerações finais.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste relato de experiência está ancorada na abordagem qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva, centrada na pesquisa-formação (NÓVOA, 1995), segundo a qual o professor em formação aprende à medida que investiga, age e reflete criticamente sobre sua própria prática pedagógica. O cenário desta investigação foi o Instituto Federal de Alagoas – IFAL, Campus Maceió, onde desenvolvemos ações pedagógicas como bolsistas do subprojeto de Matemática vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A intervenção educativa aconteceu com turmas do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Estradas, no período de 03 de fevereiro a 18 de abril de 2025, sob supervisão do professor. As atividades foram planejadas coletivamente e executadas semanalmente, por meio de uma metodologia construtivista que priorizou a aprendizagem ativa e o protagonismo discente. O modelo de trabalho adotado incluía o revezamento de duplas de bolsistas responsáveis por planejar, aplicar e avaliar intervenções didáticas em sala de aula.

A primeira etapa do projeto, entre os dias 03 e 14 de fevereiro, foi dedicada ao planejamento e organização do grupo, definição de eixos temáticos, critérios de avaliação e elaboração de materiais didáticos. A partir da semana de 17 a 21 de fevereiro, demos início às intervenções em sala, com aulas sobre Distribuição de Frequências, utilizando exemplos contextualizados e resolução coletiva de exercícios no quadro. A atividade foi complementada com um questionário em grupo que estimulou o debate e a construção colaborativa do conhecimento.



Na semana seguinte (24 a 28 de fevereiro), trabalhamos Intervalo de Classe e Medidas de Tendência Central. A introdução dos conceitos foi acompanhada de uma revisão dos conteúdos anteriores, seguida de atividades práticas envolvendo cálculo de média, moda e mediana. Um dos destaques dessa etapa foi a aplicação de um bingo matemático, que se mostrou eficaz na consolidação dos conteúdos e na motivação da turma.



Entre os dias 03 e 21 de março, desenvolvemos atividades sobre Representações Gráficas e Medidas de Dispersão, enquanto parte do grupo se preparava para a participação no Colóquio de Ensino da Matemática nas Séries Iniciais da UFAL. Utilizamos cartolinas e softwares digitais para confecção de gráficos e simuladores estatísticos. As aulas foram interativas, com momentos de correção coletiva e análise crítica das produções dos alunos.



Na última quinzena (31 de março a 18 de abril), foram realizadas atividades de revisão e avaliação. Aplicamos um quiz via Google Forms em duplas, com questões sobre conteúdos anteriores e utilização de calculadoras. Por fim, realizamos a prova bimestral elaborada pelos bolsistas, contemplando gráficos, medidas de tendência central e dispersão. Os resultados foram analisados em conjunto e permitiram verificar avanços na aprendizagem da turma.

Todos os registros das práticas foram organizados em um portfólio reflexivo, com relatos semanais, planos de aula, imagens e autoavaliações. As avaliações ocorreram de forma processual e dialógica, considerando a evolução dos estudantes, os desafios enfrentados e as estratégias pedagógicas adotadas ao longo do percurso formativo.

Este relato se ancora na abordagem qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva, fundamentada na perspectiva da pesquisa-formação (Nóvia, 1995), em que o sujeito da pesquisa é também sujeito da formação, aprendendo ao mesmo tempo em que reflete e atua sobre sua própria prática. O contexto investigado foi o Instituto Federal de Alagoas – IFAL, Campus Maceió, onde atuamos como bolsistas do Programa PIBID, no subprojeto de Matemática.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a formação de professores no Brasil contemporâneo exige mais do que acúmulo de conteúdos: demanda a construção de uma identidade docente que reconheça a sala de aula como espaço de resistência, de criação e de transformação social. O exercício da docência, especialmente no contexto da escola pública, exige constante reflexão, abertura ao diálogo e compromisso ético com a formação dos sujeitos. Nesse sentido, a atuação como pibidiano não se limita à aplicação de atividades pontuais ou ao cumprimento de horas em sala, mas constitui uma vivência potente que articula o fazer e o pensar pedagógico de maneira indissociável, formando sujeitos críticos e comprometidos com a educação pública de qualidade (Tardif, 2014).

Como destaca Paulo Freire (1996, p. 43), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Para ele, o ato de educar não é neutro: todo professor, ao ensinar, toma partido. Ensinar é um gesto ético e político que exige escuta, diálogo, intencionalidade e disposição para aprender com os próprios alunos. O trabalho realizado no âmbito do PIBID, ao possibilitar a vivência real da sala de aula e o contato direto com os desafios da educação básica, representa, na prática, a materialização da pedagogia freireana. Em cada encontro com os estudantes, fomos desafiados a replanejar, escutar, recriar nossas estratégias e a ensinar com o coração, com a mente e com o compromisso social que o ato pedagógico exige. Como afirma Freire (1996, p. 69), “ensinar exige alegria e esperança”.

Aliado a isso, Lev Vygotsky (2001) contribui com sua concepção de aprendizagem mediada, afirmando que o conhecimento não se constrói de forma isolada, mas na relação entre o sujeito e o meio, sendo a mediação do outro (professor, colega, recurso didático ou tecnologia) fundamental nesse processo. Em nossa experiência no PIBID, a utilização de estratégias como o bingo matemático, os jogos didáticos, o uso do GeoGebra e a construção de gráficos em cartolina evidenciaram a importância dessas mediações. Ao propor atividades desafiadoras e interativas, favorecemos a criação da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permitindo que os estudantes avançassem além de suas capacidades individuais com o apoio dos colegas e da nossa mediação enquanto bolsistas.

Complementando essa perspectiva, Jean Piaget (1976) destaca a importância da aprendizagem ativa e do desenvolvimento cognitivo por meio da interação com o ambiente e da resolução de problemas. Ao propor situações que envolviam manipulação de dados, interpretação de gráficos, construção de tabelas e uso de softwares, buscamos respeitar os estágios de desenvolvimento dos alunos

e favorecer a construção de significados a partir de experiências concretas. O aluno não é um recipiente vazio a ser preenchido, mas um sujeito ativo na construção do próprio conhecimento, e isso se tornou evidente em atividades como o quiz via Google Forms ou nas discussões em grupo durante a elaboração dos jogos.

No campo da Educação Matemática, é impossível não mencionar o pensamento de Ubiratan D'Ambrosio (2002), que propõe a Etnomatemática como uma abordagem sensível às culturas, aos saberes locais e às práticas cotidianas dos estudantes. Ao trabalhar temas como consumo de água, chuvas em Maceió ou dados do cotidiano técnico dos alunos do curso de Estradas, procuramos tornar a matemática mais significativa, viva e contextualizada, respeitando os repertórios culturais e os modos diversos de aprender. Como defende o autor, “educar matematicamente é reconhecer a cultura do educando como ponto de partida para a construção de saberes” (D'Ambrosio, 2002, p. 31).

Também nos apoiamos em autores que discutem o papel das tecnologias digitais no ensino, como Valente (2002), para quem essas tecnologias não devem ser vistas como meros acessórios, mas como instrumentos de mediação cognitiva que ampliam a investigação, a autonomia e o raciocínio dos alunos. O uso do GeoGebra em nossas práticas não se deu apenas para ilustrar conteúdos, mas para permitir que os estudantes experimentassem, visualisassem e explorassem os conceitos matemáticos de maneira mais dinâmica, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa.

No mesmo sentido, autores como Borin (2021) e Fonseca (2019) defendem o uso de jogos como estratégia eficaz para o ensino de Matemática, sobretudo por promover engajamento, colaboração e interesse dos alunos. Para eles, os jogos não devem ser vistos apenas como recursos de revisão, mas como metodologias ativas que favorecem a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. As experiências com bingo, quiz e jogos estatísticos em grupo, descritas em nosso portfólio, foram planejadas com essa intencionalidade e os resultados observados apontam para sua eficácia.

Por fim, é preciso destacar a importância do próprio PIBID como política pública de valorização da formação inicial docente. Para Castro (2021), a inserção do licenciando na escola básica, sob orientação e acompanhamento reflexivo, representa uma vivência formativa singular, pois permite ao futuro professor se reconhecer como tal em um processo gradual de imersão na realidade da educação. Já Brasileiro (2021) reforça que experiências como essa proporcionam a articulação entre saberes acadêmicos e escolares, teoria e prática, pesquisa e

ensino, possibilitando a construção de um saber docente situado e significativo, alinhado aos desafios concretos da sala de aula.

Em síntese, nosso referencial teórico dialoga com autores que defendem uma formação crítica, reflexiva, situada, colaborativa, ativa e mediada — exatamente como foi vivenciada no chão da escola por meio do PIBID. Esse arcabouço teórico não apenas sustentou nossas escolhas pedagógicas, como também deu sentido à nossa prática e fortaleceu nossa identidade em construção como futuros professores de Matemática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência no PIBID se revelou como um espaço fecundo de aprendizagens. Logo nos primeiros encontros com os estudantes do curso de Estradas, percebemos os desafios que permeiam a sala de aula real: rotinas intensas, estudantes com diferentes ritmos e dificuldades conceituais, especialmente em Estatística. A prática pedagógica não se mostrou simples, exigindo constante reflexão, adaptação de linguagem, escuta ativa e revisão contínua das abordagens adotadas.

Diante desse contexto, optamos por construir intervenções pedagógicas que partissem da realidade dos estudantes, conectando os conteúdos à sua formação técnica. A primeira dessas experiências foi uma aula introdutória sobre distribuição de frequências, contextualizada com dados reais do cotidiano, como consumo de água e dados ambientais. Utilizamos questões do ENEM e situações próximas da prática profissional. Em seguida, os estudantes resolveram um questionário em grupo, o que estimulou o debate, a colaboração e o protagonismo estudantil.

Na semana posterior, abordamos as medidas de tendência central por meio de um bingo matemático, criado pelos bolsistas. A atividade lúdica foi planejada para reforçar os conceitos de média, moda e mediana, despertando entusiasmo e engajamento espontâneo por parte dos estudantes. Tal experiência foi registrada no portfólio como uma das mais bem-sucedidas no quesito participação e compreensão conceitual.

Posteriormente, desenvolvemos atividades sobre representações gráficas e medidas de dispersão, utilizando cartolinas, construção manual de gráficos e o uso de softwares digitais como o GeoGebra. As atividades em trio possibilitaram uma aprendizagem colaborativa. A culminância dessa sequência foi um quiz interativo no Google Forms, aplicado em duplas com o uso de calculadora e QR

Code, permitindo avaliação em tempo real. A atividade revelou a eficácia da tecnologia como aliada do processo de ensino.

Outro momento marcante foi a aula prática sobre o Teorema de Tales, na qual utilizamos barbantes, réguas e o GeoGebra para relacionar proporcionalidade e semelhança de triângulos. A atividade, posteriormente apresentada no Colóquio de Ensino da Matemática nas Séries Iniciais da UFAL, uniu prática concreta, experimentação, ludicidade e rigor matemático. A participação dos estudantes e a validação da atividade em evento acadêmico fortaleceram nossa percepção sobre o valor da articulação entre teoria e prática.

Encerramos nosso ciclo de intervenções com uma revisão geral e aplicação da prova bimestral, construída coletivamente pelos bolsistas. A avaliação contemplou conteúdos sobre estatística descritiva e gráficos, e sua correção demonstrou avanços significativos na compreensão conceitual, especialmente na interpretação de tabelas e representação de dados.

Apesar dos avanços pedagógicos observados, enfrentamos desafios significativos. Nem todos os estudantes aderiram de forma imediata às novas propostas. Houve resistência por parte de alguns em relação às metodologias ativas, além de dificuldades logísticas como troca de salas, ausência de recursos audiovisuais e limitações de tempo. Esses obstáculos exigiram flexibilidade e reinvenção constante. Como registrado em nosso portfólio: “cada aula é um campo de batalha, mas também um campo de criação”.

Com o apoio do grupo de bolsistas, da supervisão e da escuta dos próprios estudantes, conseguimos aprimorar gradativamente nossas práticas. E como afirma Freire (1996, p. 69), “ensinar exige alegria e esperança”. A prática docente, assim vivida, revelou-se desafiadora, mas profundamente transformadora, reafirmando a potência do PIBID como espaço formativo que nos prepara para a realidade e a complexidade do chão da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta trajetória no PIBID, é possível afirmar que a experiência não apenas superou expectativas, mas também ressignificou de forma profunda a nossa concepção sobre o ofício docente. Mais do que planejar e executar atividades, vivenciamos a docência como um processo contínuo de construção identitária, forjado na escuta sensível, na reflexão constante e na coragem de tentar — e recomeçar — a cada aula.

O contato direto com a realidade escolar evidenciou que a potência do ensino está nos detalhes: um jogo elaborado com cuidado, uma pergunta feita com intenção, um exemplo conectado à vivência do aluno. Esses gestos simples revelaram-se ferramentas pedagógicas potentes, capazes de transformar a sala de aula em um espaço significativo de aprendizagem e de diálogo.

A docência que experimentamos no PIBID é viva, investigativa, crítica e coletiva. É uma prática que se alimenta da escuta ativa, do planejamento compartilhado e da abertura ao erro como etapa do processo. Programas como o PIBID oferecem aos licenciandos a possibilidade de viver o ensino com responsabilidade e liberdade, com espaço para experimentar, errar, repensar e crescer.

Como destacam Castro (2021) e Brasileiro (2021), trata-se de um processo formativo singular, que articula teoria e prática em uma perspectiva ampliada, integrando a pesquisa, a extensão e a ação docente. O PIBID rompe com a lógica da formação exclusivamente teórica e nos lança à realidade viva da escola pública, desafiando-nos a construir conhecimento a partir da prática situada.

Conclui-se que o PIBID transcende um mero programa de formação, configurando-se como um espaço de construção identitária docente, onde a educação se consolida como projeto de vida. Ensinar Matemática não é apenas transmitir conteúdos, mas dialogar com mundos, histórias e subjetividades. Como nos lembra Paulo Freire (1996), “ensinar é um ato de coragem”. Sigamos, portanto, com mais bagagem, mais esperança e o firme compromisso de educar com sentido, afeto e responsabilidade social.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à equipe do PIBID do IFAL – Campus Maceió, ao professor Alysson, nosso supervisor, à supervisão pedagógica e aos colegas de subprojeto. Sem a colaboração de todos, esta experiência não teria sido possível.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 1980.

BORIN, João. **Jogos no ensino de Matemática:** possibilidades didáticas na sala de aula. Campinas: Papyrus, 2021.

BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. **Educação profissional e formação de professores:** reflexões sobre o estágio, o trabalho docente e o saber-fazer pedagógico. Maceió: EDUFAL, 2021.

CASTRO, Diogo Meurer de Souza. **A docência como experiência formativa:** o ensino de matemática e a constituição da identidade profissional de professores em formação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Maceió, 2021 .

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática:** da teoria à prática. Campinas: Autores Associados, 2002.

FONSECA, Jerusa. **Aprender matemática brincando:** jogos e ludicidade na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2019.

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

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 .



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

NORTE

forpibid  rp



OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ MIRI – PA, DIANTE AO AVANÇO DA MONOCULTURA DO AÇAÍ

Benedito Maciel e Maciel¹

RESUMO

A pesquisa se debruça no extrativismo do açaí e seus impactos no processo de ensino aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom João Gazza, em Igarapé Miri (PA). Assim, busca compreender a relação entre essas práticas econômicas e a educação no campo. Como objetivo principal abordar a influência da atividade extrativista na dinâmica escolar, enquanto especificamente caracterizar geograficamente o município e os efeitos do extrativismo na educação. A metodologia se baseou em pesquisa qualitativa, incluindo revisão bibliográfica, levantamento documental, estudo de campo e entrevistas com docentes e gestores. A coleta de dados ocorreu durante a safra do açaí, momento central no processo de evasão escolar. Os resultados apontam a colheita do açaí como principal ponto para a redução da frequência escolar e o comprometimento com o desempenho dos alunos. As estratégias da escola incluem palestras de conscientização e atividades remotas, embora a evasão persista, sendo necessário flexibilizar o calendário escolar e adaptar as metodologias pedagógicas para conciliar a educação formal com as demandas socioeconômicas das comunidades ribeirinhas, garantindo assim a preservação cultural e o direito à educação.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação de Jovens e Adultos; Evasão escolar; Modo de vida ribeirinho.

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia da Instituto Federal do Pará – IFPA-PA, Discente Bolsista do PIBID – Subprojeto de Geografia; ditomaciel@mail.com

INTRODUÇÃO

A Amazônia é considerada uma região de complexidades e diversidades, tanto nas questões que envolvem suas características físicas, como vasta terra, águas e florestas, quanto no contexto de suas populações originárias e tradicionais. Essas questões não são vistas nesse estudo como separadas, ou de lados opostos, visto que, não podemos falar de Amazônia sem falar das relações de suas populações com o ambiente, com a floresta, os rios, ou seja, todo contexto geográfico que marca a construção das territorialidades dos povos da região.

No contexto da Amazônia tocantina-paraense, esse desafio é ainda maior, visto que nesta região de integração do Tocantins, possui uma diversidade de população, sendo elas quilombolas, indígenas e ribeirinhas. Estas populações tradicionais têm características em comum.

Os povos tradicionais são povos que têm uma simbiose com a natureza. Diegues (2008) aponta critérios para sua definição, dentre os quais destaca: a dependência e até simbiose com a natureza, os ciclos naturais e os recursos naturais a partir dos quais se constrói um 'modo de vida'; o conhecimento aprofundado da Natureza e seus ciclos que se refletem na elaboração de estratégias de uso e manejo dos recursos naturais; noção de território ou espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente; moradia e ocupação desse território por várias gerações.

Em meio às variadas realidades, se insere a escola campo enquanto elemento primordial à elaboração da pesquisa e a condução da organização social desses sujeitos. A Educação do Campo, propriamente nomeada, se entende como o processo de estruturação do ensino regular brasileiro, responsável por evidenciar o coeficiente educacional e suas dinâmicas sociais (Martins, 2008).

A Educação do Campo tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar das comunidades alvos de suas políticas (Brasil, 2008). No entanto, direcionamos nosso olhar a uma Educação do Campo voltada ao sujeito ribeirinho. Segundo Gonçalves (2012, p.154), o personagem amazônico o caboclo ribeirinho, tem em suas práticas as diversas culturas de povos indígenas, dos migrantes portugueses, de imigrantes nordestinos e de populações negras, que habitam as áreas de várzeas desenvolvendo variados saberes com a convivência com os rios e com a florestas.

Cumprе adiantar que ao utilizarmos o termo —ribeirinho para designar os agentes sociais objetos de estudo da pesquisa não estamos tomando como referência apenas o fato destes agentes habitarem as margens de curso d'água, pois

é preciso entender que não é somente a localização absoluta que determina a construção do ser ou não ser ribeirinho. De outro modo é preciso levar em conta os processos, as relações sociais, as trajetórias, enfim, as vivências que permeiam seus modos de ser e de viver e que se encontram profundamente atreladas ao espaço (socialmente) produzido.

Ter como critério apenas a localização absoluta é conceber a vida ribeirinha como estática, inerte à cotidianidade, é considerar apenas a aparência. Isso equivale conceber o próprio modo de vida como uma extensão do meio ecológico, ou seja, equivale a naturalizar toda condição humana que permeia a produção do espaço ribeirinho na região, a propósito da área de estudo. Ademais, é preciso considerar que o termo “ribeirinho” por si só constitui uma terminologia de sentido bastante heterogêneo. Há os ribeirinhos pescadores; ribeirinhos agricultores, os ribeirinhos da várzea, os da terra-firme e até os denominados ribeirinhos urbanos, denominação proposta por Coelho (2006). Para Corrêa (2006) e Silva (2006), as práticas e saberes ribeirinhos estão ligados ao modo de vida e à dinâmica de uso dos recursos naturais ao entorno dos rios e florestas da Amazônia.

Nesse modo, o modo de vida ribeirinho está atrelado à extração de produtos da floresta; assim como o extrativismo do açaí, considerada uma importante fonte da dieta alimentar ribeirinha no estuário tocantino, como uma das principais atividades desses agentes do espaço amazônico.

Nesse sentido, a importância dada ao agroextrativismo do açaí pode ser revelada na própria paisagem local, dominada por terrenos de açazais. Pouco resta da cobertura vegetal primitiva predominando nas ilhas florestas secundárias adaptadas ao ecossistema de várzea.

Neste contexto, o açazeiro (*Euterpe oleacea* Mart) predomina em até cinco vezes em relação às outras espécies típicas do sistema de várzea local. Esta espécie se desenvolve naturalmente margeando os rios e domina os terrenos de várzea. Nesses locais se encontram densos maciços naturais conhecidos como açazais, que se adaptam às condições elevadas de temperatura, precipitação pluviométrica e umidade relativa do ar. Ocorrem naturalmente às margens dos rios, furos e igarapés em função da fertilização natural pela subida e descida da maré duas vezes ao dia.

Não apenas em Igarapé Miri como em outros municípios da região tocantina, o agroextrativismo do açaí assume destaque como uma das principais formas de uso dos recursos naturais capaz de gerar renda às famílias ribeirinhas da região.

O açaí figura em uma realidade ribeirinha enquanto caráter social, cultural, econômico e simbólico, como parte do código culinário dessas comunidades, dentro portanto do que Woortmann (2013, p. 32) chamou de categoria nucleante, “quando se classificam alimentos, classificam-se pessoas, notadamente os gêneros homem e mulher, pois, se o alimento é percebido em sua relação com o corpo individual, este é uma metáfora do corpo social”. Além do mais, a atividade de extração do açaí – que hoje caracteriza uma das principais fontes de geração de renda dos ribeirinhos que ali habitam, para seu consumo e venda.

Porém, segundo Santos e Porro (2024), a monocultura do Açaí ocasiona uma diminuição do número de espécies e funções nesse ecossistema amazônico, explicitando que o avanço do manejo em virtude das demandas mercadológicas causa uma mudança florística e estrutural na região. Portanto, a intensificação do manejo do açaí, diminui a abundância de outras espécies à medida que a densidade de açaizeiros aumenta. Resultando em áreas dominadas pelo açaí e com redução na diversidade de outras espécies.

Sendo assim, nesse cenário está concentrado um grande número de escolas do campo que possuem características peculiares, onde há o encontro de sujeitos que buscam o “conhecimento” escolar, mas que inúmeras vezes, este “conhecimento” por meio do currículo, não dialoga com sua realidade, do avanço da monocultura do Açaí, distanciando ainda mais o educando e o educador na construção de uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, observamos um currículo, mais ligado a uma educação bancária, que visa doutrinar os educandos para serem um exército de reserva para os interesses do capital. Segundo Freire (1993), a educação bancária concebe uma falsa visão de ser humano ao dicotomizar consciência-mundo e entender a consciência como algo especializado no ser humano, entende como normal e verdadeira a transmissão passiva do conhecimento por um sujeito que sabe (professor) para os outros que não sabem (alunos).

Nessa perspectiva, tomando a realidade como base, indagamos: como a relação entre a produção extrativista do açaí e o trabalho dos educandos da EJA se expressam nas atividades do ensino regular da escola do campo Dom João Gazza? A pesquisa toma como objetivo geral: analisar a relação entre o extrativismo do açaí e o processo de ensino-aprendizagem na escola municipal Dom João Gazza, em Igarapé Miri/PA. E especificamente se propõe a: 1. Caracterizar geograficamente o município estudado e averiguar como o espaço geográfico (sobretudo, o regime das águas) condiciona o processo de ensino-aprendizagem em Igarapé Miri; e 2. Discorrer sobre a influência das atividades extrativistas do

açai no âmbito educacional. 3. Compreender as formas de organização da escola em relação à problemática da monocultura do açai; 4. verificar se existe proposta de atividade interdisciplinar que dialoga com as problemáticas da realidade dos educandos da EJA ribeirinha.

METODOLOGIA

A pesquisa que se volta para a análise das relações entre extrativismo do açai e os desafios no ensino-aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom João Gazza, em Igarapé Miri (PA). Adota-se como procedimentos metodológicos etapas essenciais para a pesquisa científica, que possibilitam a coleta de dados, a análise da realidade e a apresentação dos resultados.

Dessa forma, tomamos partido na investigação a partir da revisão de literatura composta pela variedade de publicações anteriores envoltas nos temas propostos a pesquisa, com o objetivo no aprofundamento teórico (Gil, 1991).

O levantamento documental formado por “materiais que não receberam ainda um trato analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 1991, p. 29) ganha espaço no estudo das leis e diretrizes da educação.

Na pesquisa em questão, seguimos a realização do estudo do locus, delimitado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom João Gazza, localizada na Comunidade Dom João Gazza pertencente ao município de Igarapé Miri - PA.

Dentro da proposta analítica, elegemos como sujeitos o corpo docente da escola, entendendo suas ações como parte de um processo sócio-educacional em meio a uma realidade ribeirinha na Amazônia paraense.

Buscamos com a pesquisa realizar uma leitura referente ao processo de ensino aprendizagem promovido pela instituição durante os períodos de colheita do açai, entendendo tal atividade em nível de importância cultural, social e econômica.

Como forma de entender o objeto e as nuances espaciais da pesquisa em bases geográficas, partimos do estabelecimento de um conjunto de análises fundamentais para o desenvolvimento do estudo qualitativo. Levando em frente a compreensão da importância da história da comunidade, das relações econômicas e culturais envoltas no extrativismo do açai, pelas questões político pedagógicas da educação no/do campo e o seu projeto educacional estabelecido.

Nesse sentido, foram realizados trabalhos de campo exploratórios na escola, onde buscou-se ouvir os docentes e a coordenação, sendo a exploração em campo fator fundamental para construção de uma ciência em bases geográficas.

O trabalho de campo para não ser somente um empirismo deve articular-se à formação teórica que é, também, indispensável. Saber pensar o espaço não é colocar somente os problemas no quadro local; é também articulá-los eficazmente aos fenômenos que se desenvolvem sobre extensões muito mais amplas. (Lacoste, 2017, p. 91).

A pesquisa em campo se deu como etapa fundamental para o reconhecimento do que se objetiva: um estudo aprofundado no íntimo entre o pesquisador e sujeitos, etapa responsável por elaborar novos conhecimentos em relação ao espaço explorado.

Na etapa de exploração do campo, utilizou-se dos registros fotográficos e auditivos, auxiliados por câmeras e gravadores, buscando com o uso facilitar a coleta dos dados e aprimorar a análise.

Se esteve presente na instituição para a realização do trabalho de campo durante os dias 25 e 26 de outubro de 2024, período em que a colheita do açaí é praticada pelas famílias produtoras e consequentemente pelos estudantes regularmente matriculados. A visita no período de maior evasão escolar se deu como estratégia pela busca de relatos que tomassem por base o vivido do cotidiano mais recente.

Realizou-se junto aos sujeitos a aplicação de um questionário de perguntas estruturadas e semi-estruturadas, sendo as respostas os dados primários coletados para o exercício da investigação (Triviños, 1987). Contamos ao longo processo de produção da pesquisa com a representação cartográfica da área de estudo, responsável por determinar sua localização no município, identificar a Escola Municipal Dom João Gazza, sua espacialização no rio e sua proximidade à Comunidade São Jorge.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Educação do campo, EJA e diálogos sobre sua organização: leis e diretrizes

A Educação do Campo é um direito conquistado pelos povos e seus territórios, visando integrar os indivíduos em uma educação libertadora como reflexo de luta e resistência frente à educação homogênea, dominante e contraditória (Souza, 2008).

Contudo, ainda há fatores que dificultam maiores avanços no desenvolvimento da Educação do Campo, em especialmente a efetivação da Resolução

nº 2/2008, no âmbito das escolas do campo. De acordo com que as diretrizes propõem, para a efetivação das normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Como no Art. 1 do Inciso 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria (BRASIL, 2008).

Para identificar os agentes do campo, se faz necessário ponderar suas definições legais, consoante a Resolução 02/2008 das leis e diretrizes estabelecidas pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) que reconhece as populações rurais, destinadas à essa modalidade de ensino, sejam os agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais, quilombolas, caiçaras, indígenas, assentados e acampados da Reforma Agrária, entre outros.

Portanto, a Educação do Campo, tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar das comunidades tangidas por suas políticas, articulando estratégias entre órgãos e indivíduos responsáveis pela organização e execução de suas diretrizes pré-estabelecidas (Brasil, 2008).

Segundo Dias e Perehouskei, (2012), essa universalidade do acesso engloba a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade de ensino assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no 9334/96 voltada às pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada. Nesse sentido, a EJA é um direito ao acesso à alfabetização que ainda necessita de políticas educacionais específicas que possam atender a especificidade de seu público.

Schwartz (2012) afirma que a educação de jovens e adultos se caracteriza por uma história construída à margem de políticas públicas, portanto marcada pela exclusão. Neste viés, o enfrentamento ao silêncio e a invisibilidade em relação à falta de políticas públicas para a modalidade EJA, é fundamental para a garantia da superação dos diversos fatores que podem dificultar a alfabetização no período da infância. Nesse sentido, destacamos a evasão, reprovação e repetência escolar, como fatores que trazem impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, questões familiares, dificuldade de acesso à escola, entre outros.

De acordo com Vieira (2004), a Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido vista numa vertente de se garantir o direito à escolaridade em reconhecimento ao descaso do analfabetismo. No seu primeiro momento, a EJA surgiu como uma alternativa à qualificação de mão de obra, preparando os sujeitos para as funções

nas indústrias, sem nenhuma proposta de educação pautada na formação crítica desses indivíduos ou mesmo que contemplasse a sua realidade sociocultural nos currículos. Somente com intervenção do educador Paulo Freire, educação nesta modalidade ganhou um caráter mais libertador.

Nesse contexto, universalizar a educação, tanto na cidade, quanto no campo, emerge como forma de combate aos índices de analfabetismo, abandono e/ou evasão escolar e exclusão social de indivíduos que deixam de praticar sua cidadania crítica, por estarem inseridos num contexto de não inclusão de suas classes.

Experiências e desafios da EJA ribeirinha frente a expansão da produção do açai

Refletir sobre o processo educacional no contexto amazônico, nos remete aos reais objetivos formativos que a escola traz consigo, em que a busca pelo saber está diretamente interligado aos saberes dos educandos, com sua cultura, seu modo de falar, com suas tradições e religiões, com o mundo do trabalho nos seus territórios, quilombolas, ribeirinhos e indígenas, e entre outras características decorrentes da mística de ideias e de compreensões dessas instituições escolares.

O ponto de referência para este estudo versa sobre a localização em que nós, pesquisadores estamos inseridos, na região de integração Tocantins, especificamente nos Municípios de Abaetetuba, igarapé- miri e Moju, região banhada por rios, matas, florestas e neste lugar a existência de sujeitos e espaços de culturas e identidades específicas do campo e ribeirinha.

Sendo assim, no cenário ribeirinho, está concentrado um grande número de escolas que possuem características peculiares, onde há o encontro de sujeitos que buscam o “conhecimento” escolar, mas que inúmeras vezes, este “conhecimento” por meio do currículo, não dialoga com sua realidade, distanciando ainda mais o educando e o educador na construção de uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, é necessário que a escola possa garantir aos educandos e aos professores meios capazes de desenvolver as múltiplas habilidades e que contribua para o crescimento do educando enquanto cidadão, para que possa, a partir do processo de ensino-aprendizagem, desenvolver habilidades interdisciplinares e capacidades para o senso crítico de seu contexto social.

Pensar a pesquisa como princípio educativo requer também pensar o currículo, possibilitando que as situações vividas adentrem a escola; os problemas da realidade acompanham o currículo, de modo que o conhecimento científico é utilizado para ajudar a resolvê-los.

Discutindo sobre a importância de um currículo que parte da realidade na percepção da comunidade, Freire (1993) destaca que só é possível quando um educador atua a partir da compreensão de que a realidade é objeto de conhecimento, e não mais os conteúdos. Partindo desse princípio, faz-se necessário valorizar todos os saberes e conhecimentos de homens e mulheres que trabalham e vivem em uma realidade ribeirinha, para entender que a educação do campo requer considerar as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais.

Neste sentido, conforme Jesus (2008, p. 2639), “o currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Assim, é fácil perceber que a ideologia, a cultura e o poder, neles configurados, são determinantes no resultado educacional que se produzirá.”. Nesse modo, é preciso propor um Currículo Reconstrucionista Social que “tem como concepção teórica e metodológica a tendência histórico crítica e tem como objetivo principal a transformação social e a formação crítica do sujeito.” (JESUS, 2008, p. 2643). Com isso, ocorra uma compreensão de todo o corpo docente institucional sobre a concepção de educação do campo e os princípios da pedagogia da alternância, bem como dos princípios do trabalho, da cultura e da pesquisa como princípios educativos e do currículo interdisciplinar no contexto escolar, com a valorização do ser humano como sujeito histórico, com o desenvolvimento de um currículo crítico e contextualizado.

Assim, é preciso buscar um tripé na melhoria da qualidade do ensino-aprendizado que se fundamenta na concepção de educação do campo e do currículo interdisciplinar via tema gerador de base freireana, sendo composta pela pesquisa e pela problematização da realidade para a compreensão do mundo vivido.

De acordo com a interdisciplinaridade, o conteúdo trabalhado na escola deve levar em consideração aspectos de ordem conceitual (epistemológicos), aspectos de ordem prática (metodológicos), assim como aspectos de ordem existencial (ontológicos), para possibilitar a compreensão do todo que abrange o conhecimento, afetando, assim, a formação do aluno (FAZENDA, 2011).

Nós voltamos assim às características da Educação enquanto movimento sociopolítico constituído por integrantes das comunidades rurais, que almejavam por meio da educação vincular a configuração de seus modos de vida às propostas educacionais. Visando a mitigação do histórico processo de colonização e homogeneização cultural.

Logo, se insere uma das principais atividades econômicas desses agentes: o extrativismo. É imprescindível falar desses sujeitos sem considerar o modo

de produção intrínseco em seu cotidiano, uma vez que a extração, acarreta em benefícios àquela composição comunitária por possuir dois fatores de influência em seu modo de reprodução: o sustento do núcleo familiar pelo consumo e pela venda do fruto.

A colheita do açaí garante às famílias a alimentação de características nutritivas e a venda dos seus excedentes para outras comunidades e/ou cidades adjacentes garante a renda para a reprodução social (Quaresma; da Cunha, 2012).

Em recente boom, mas em marcha a tempos em processo, o fruto tornou-se tendência no mercado, alcançando olhares de uma comercialização globalizadora, tendo sua transformação de um produto regional-local em commodity.

O conhecimento das práticas de cultivo desse produto, localmente figuram como saber nuclear e familiar, inserindo em sua cadeia os indivíduos postos em meio aos processos sociais. A criança, jovens e adultos atuam no auxílio da colheita, nos períodos sazonais de safra (de agosto a outubro), quando o produtor atinge suas melhores ofertas no mercado.

Com efeito, a criança, os jovens e os adultos já inseridos no processo educacional se encontram no impasse, uma vez que o período demanda a troca da sala de aula pelo trabalho com o açaí, sendo essa influência furto das demandas exploratórias impostas aos produtores regionais, um mercado que avança na busca pelo fruto visando a alimentação do mercado nacional e internacional (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009). O ribeirinho, nascido no modo de produção vigente, encontra-se na sujeição das relações produtivas presentes no seu espaço geográfico.

Temos então, um sistema de intensificação do manejo dos açaizeiros, aumentando a produção, e, conseqüentemente, a renda das famílias, diminuindo por outro lado a diversidade de outros cultivos, tomando o tempo escolar e transformando a extração do açaí em monocultivo da espécie. Logo, a escala de produção de açaí se altera, reconfigurando seu manejo nas áreas de várzea com o intuito na produtividade do (Tagore, 2017). No contexto da região amazônica, essas implicações passam pela alteração desses espaços, seja na expansão do agronegócio ou na comercialização de produtos nativos da região com potencial rentabilidade. Por um lado, há um aumento na produção, por outro, as áreas de várzea correm risco, uma vez que sua biodiversidade degradada prejudica o seu ecossistema único que acolhe sua diversidade de flora e fauna. A Mudança na configuração da paisagem, homogeneização e extinção de outras espécies; erosão e assoreamento dos rios, resultante de aumento de área dos açais e

consequente eliminação de espécies que protegem as margens das áreas de várzea (Tagore, 2017, p. 26).

A demanda do fruto do açaizeiro em conjunto com as tendências mercadológicas do modo de produção vigente expande e intensifica sua comercialização em diversos municípios paraenses (Alvez Valles, 2013). O cultivo do açaí deixa de estar apenas atrelado ao modo de vida dessas comunidades que o cultivam para o autoconsumo, torna-se agora possibilidade de investimentos do capital, podendo afetar as relações entre sujeito e objeto, visto que o açaí é fruto característico dessa região, além de possuir uma carga simbólica com os indivíduos que se inserem nessa realidade.

O município de Igarapé Miri e a Monocultura do Açaí.

Em Igarapé-Miri, município localizado na região de Integração Tocantins, no estado do Pará, possui uma área territorial de 1.996,798 km² (IBGE, 2022). Sua população está estimada em torno de 64.831 pessoas (IBGE, 2022), predominantemente ribeirinha, tem historicamente se sustentado por meio de atividades extrativistas, como a pesca e a coleta de açaí. A economia local é fortemente dependente da produção e comercialização do fruto, tornando-se vulnerável às flutuações do mercado e às mudanças nos sistemas de produção.

Igarapé-Miri apresenta indicadores socioeconômicos que refletem os desafios enfrentados por muitos municípios amazônicos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Igarapé-Miri é de (0,547), esses dados são do ano de 2010, e são os mais recentes encontrados no site da instituição.

O principal rio de Igarapé-Miri é o Meruú, coletor de quase toda a bacia hidrográfica do Município. Seus principais afluentes pela margem direita são o rio Igarapé-Miri, locus da pesquisa, cuja margem está localizada na sede municipal da cidade (FAPESPA, 2023).

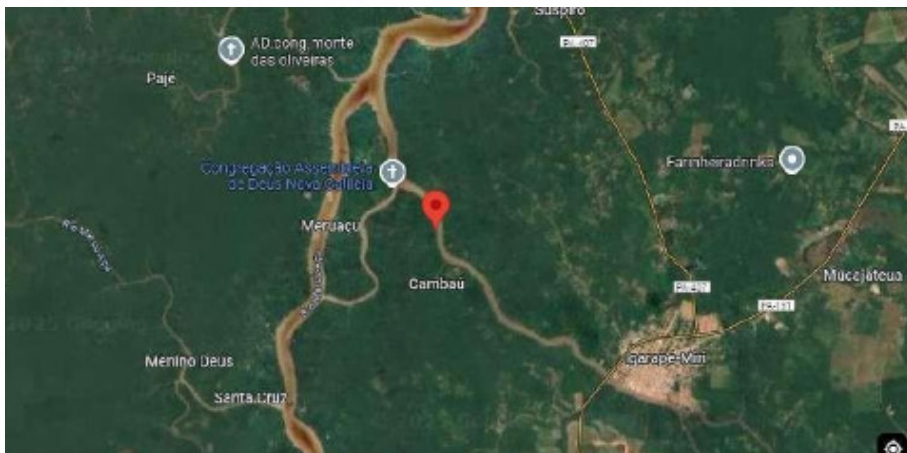
Em meio ao contexto de formação socioespacial do município de Igarapé Miri, se encontra o rio Igarapé Miri. O contexto socioterritorial de formação do rio Igarapé Miri encontra luz no início das habitações ocorridas nas séculos de XVIII e IX, marcadas pelo surgimento da comunidade, composta por cerca de sete famílias que trabalhavam na terra para a manutenção do modo de vida e do núcleo comunitário.

Naquele período, as principais fontes de alimentação e renda da comunidade matriz já se faziam envoltas pelo extrativismo vegetal (com destaque ao açaí)

para consumo, uso e comercialização, praticava-se também a caça, a pesca e a agricultura.

Na contemporaneidade, a comunidade são jorge se desfez e as famílias que lá habitavam ora se mudaram para outras regiões, ora se espalharam pelo próprio rio Igarapé Miri (Figura 1).

Figura 1: Comunidade São Jorge.



Fonte: Google Maps (2025).

A produção de açaí no município de Igarapé Miri, se destaca como atividade de maior potencial. Segundo a Produção Agrícola Municipal, o fruto rendeu 420.680 toneladas no ano de 2022, com uma área colhida de cerca de 52.000 hectares (FAPESPA, 2023). Esta situação é ainda grave em Igarapé-Miri, onde 62% das escolas rurais estão em áreas de expansão do açaizal, demandando abordagens transdisciplinares inovadoras que ainda não são exploradas pela literatura existente.

Portanto, pode-se dizer que o modo de vida ribeirinho é fortemente condicionado pelo meio no qual eles se inserem e pelas suas relações de produção com o meio e a sociedade, levando em consideração os fatores internos e externos; nesse sentido, áreas de várzea são fundamentais para sua produção socioeconômica por realizarem boa parte de suas atividades enquanto definem suas identidades como agentes espaciais da região amazônica.

No contexto do monocultivo do açaí, a percepção da comunidade escolar pode revelar aspectos relevantes sobre os impactos desse sistema de produção na qualidade de vida, na cultura local, na educação e na visão de futuro das novas gerações.

As interferências da dinâmica extrativista do açaí no processo de ensino-aprendizagem da Escola Dom João Gazza.

Em meio a realidade apresentada, se insere a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom João Gazza, unidade básica de ensino e lócus investigativo para o cumprimento dos objetivos da pesquisa em questão. Através do estudo de suas relações e das atividades exercidas pela unidade, adentramos na análise e o no entendimento da conjuntura que caracteriza a escola e os indivíduos que nela atuam.

A escola se situa na considerada “meio rural” do município de Igarapé Miri, isto é, uma escola “meio rural” refere-se a uma escola localizada em uma zona rural ou rurais, mas que não é completamente isolada ou isolada do acesso a serviços urbanos. Elas geralmente são menores e atendem a comunidades mais específicas, com características próprias, como agricultores, pescadores, etc. A escola fica localizada no rio Igarapé Miri (Figura 2).

Figura 2: Localização da escola Dom João Gazza.



Fonte: Google Maps (2025).

A unidade escolar atende as comunidades ribeirinhas da região teve sua inauguração no dia 06 de agosto de 2016, fruto de recursos municipais. Quanto às modalidades, a escola disponibiliza o ensino fundamental (regular) e educação de jovens, adultos e idosos (EJA), com planejamentos para a implementação do ensino médio (regular) em parceria com o Governo do Estado. A estrutura da

escola é construída em alvenaria e conta com um porto para o desembarque dos alunos e condutores (Figura 3).

Figura 3: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom João Gazza.



Fonte: Autores (2025).

A escola conta com cinquenta e quatro funcionários, divididos entre diretoria, coordenação pedagógica, professores, auxiliares administrativos, condutores das embarcações e serviços gerais, além de possuir trezentos e setenta e cinco alunos matriculados do 1º ao 9º do fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

A partir da experiência em campo, em conjunto com as informações obtidas nas entrevistas, partiu-se para adentrar neste universo, tendo em mente um “mundo de ambiguidades, trata-se de percorrer caminhos que se cruzam e se contrapõem, mascaram diferenciações sociais que têm entravado processos de emancipação social e política” (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das realizações em campo, vislumbramos os fatores que se encontram presentes nessa realidade da educação no campo na Amazônia paraense, especialmente na EJA campo, sejam suas especificidades, diferenças, suas implicações ou formas organizacionais, todas como elementos que caracterizam essa modalidade de ensino.

Isso posto, não é um exagero entrar em um apelo à permanência dessas crianças no ambiente escolar, espaço no qual se desenvolvem importantes à vida do ser sociável, pois nela compreendemos o mundo, seus sentidos, nosso lugar e nosso contexto enquanto indivíduos pertencentes a determinadas sociedades.

Entretanto, em determinadas circunstâncias, a gestão escolar não compreende as necessidades de seus educandos e toma medidas que põe em risco o modo de vida desses estudantes, não levando em consideração que, por vezes, eles dependem desse subsídio da produção extrativa do açaí.

Os estudantes são postos a prova, sendo a escolha por ajudar as famílias como força de trabalho complementar ao período, sendo esse processo questão estruturante para o ribeirinho da região de integração do Tocantins. Assim, se a escola não busca flexibilizar suas metodologias como forma de garantia da manutenção dessas famílias, ela acaba por colocar em detrimento os costumes e contextos de seus alunos.

Dito isso, é de suma importância para a instituição de ensino o processo de compreensão do contexto de cada indivíduo e sua comunidade, evitando as implicações e os embaraços entre as políticas voltadas para a sociedade e os sujeitos, com seus direitos garantidos, que compõem essa sociedade.

Faz-se indispensável defender a formação cultural e identitária dessas pessoas, tornando assim possível que a criança conheça a si mesma e seu mundo, as relações estabelecidas com o meio social e cultural (Oliveira; Silva; Printes, 2022).

Acerca das escolas ribeirinhas, deve-se respeitar e conhecer o contexto no qual ela se estabelece, para melhor o aproveitamento do serviço. Para isso, se faz necessário a elaboração de calendários escolares que atendam à demanda dos ribeirinhos, além do amparo dos órgãos públicos para a manutenção da infraestrutura, desde materiais voltados a realidade, professores do campo, funcionários da comunidade, merenda escolar e o transporte escolar regular (Oliveira; Silva; Printes, 2022).

No decorrer da pesquisa, a experiência de vivenciar o cotidiano de uma escola ribeirinha, suas formas de organização, suas especificidades e modos de vida tornou possível compreendermos as formas de organização da escola em relação à sua problemática e como, de maneira pedagógica, eles tentam contornar tal questão, conduzindo seus alunos para uma possibilidade de benefício mútuo, conservando os costumes e a cultura desses indivíduos por meio de seu contexto histórico de sujeito integrante à sociedade amazônica.

REFERÊNCIAS

ALVEZ VALLES, C. M. Impacto da dinâmica da demanda dos frutos de açaí nas relações socioeconômicas e composição florística no estuário amazônico. Orientadora: Oriana Almeida. 2013.

BRASIL. Resolução nº 2/2008 CEB/CNE Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, SECAD, 2008.

COELHO, Roberta Ferreira. Ribeirinhos urbanos: modos de vida e representações sociais dos moradores do Puraquequara. 2006. 211 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

CONRADO, D. M.; EL-HANI, C. N.; NUNES-NETO, N. F. Sobre a ética ambiental na formação do biólogo. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA), vol.30, n.1, p.120139, jan./jun. 2013.

CORRÊA, Ana Maria Maciel. Permanências e Mudanças Sociais numa Comunidade Ribeirinha: Colares. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal do Pará, 2008.

DIAS, Letícia Pereira; PEREHOUSKEI, Nestor Alexandre. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: história e contradições. Rev. Unifamma, Maringá, v.11, n.1, p.29-46, nov. , 2012.

DIEGUES, Antonio Carlos. O mito moderno da natureza intocada. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

FAZENDA, Ivani C. A. (Coord.). Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 2011. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRAXE, T. de J. P.; WITKOSKI, A. C.; MIGUEZ, S. F. O Ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. Cienc. Cult. Vol. 61. No3. São Paulo, 2009.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS (FAPESPA). Estatísticas Municipais Paraenses: Igarapé Miri. – Belém, 2023. Disponível em:

<https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2025/05/Igarape-Miri.pdf>.
Acesso em 28 de mai. de 2025.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
GONÇALVES, C. W. P. Amazônia, Amazônias. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GOUVÊA DA SILVA, A. F. O currículo na práxis da educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar – tema gerador via rede temática. In: PERNAMBUCO, M. M.; PAIVA, I. A. de (org.). Práticas coletivas na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). Produção Agrícola Municipal 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/igarape-miri/pesquisa/15/11863>. Acesso em 28 de mai. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). Censo Agropecuário 2017 - Resultados definitivos. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/igarape-miri/pesquisa/15/11863> . Acesso em 28 de mai. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Índice de Desenvolvimento Humano das Cidades. Disponível em: ><https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/igarape-miri.html>>. Acesso em: 28 de mai. de 2025.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), Curitiba. P. 2639, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica, - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LACOSTE, Y. Pesquisa e trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 84, 2006, p. 77-89.

MARTINS, F. J. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. In: Proceedings of the 2nd II Congresso Internacional de Pedagogia Social. 2008.

QUARESMA, S. M.; DA CUNHA, E. B. Manejo de açáizais, como prática de gestão e educação. Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade, v. 2, n. 1, p. 100-120, 2012.

OLIVEIRA, A. P.; SILVA, I. R. da.; SOUZA PRINTES, J. Entre a escola e o rio: vivências e desafios da educação infantil ribeirinha. Revista Exitus, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022009, 2022.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. São Paulo: Artmed, 2000.

SANTOS, A.C.S., PORRO, P. Empobrecimento florístico da amazônia: impactos da demanda do açaí para a biodiversidade brasileira. NOVA REVISTA AMAZÔNICA - VOLUME XII - Nº 03 – DEZEMBRO 2024.

SILVA, Christian Nunes. Territorialidades e modo de vida de pescadores do rio Itaquara. 2006 190f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Belém: IFCH, 2006.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educação & Sociedade, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e pratica. — 2 ed. — Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

TAGORE, M. de P. B. O aumento da demanda do açaí e as alterações sociais, ambientais e econômicas: o caso das várzeas de Abaetetuba, Pará. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Maria Clarisse. Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. v. 1.

WOORTMANN, E. F. A Comida como Linguagem. Revista Habitus, v. 11, n. 1, p. 5–17, 2013.

DOCÊNCIA EM MOVIMENTO NA AMAZÔNIA: A INDISSOCIABILIDADE ESINO-PESQUISA-EXTENSÃO NO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS

Evelyn Caroline Cunha de Souza¹
Vergas Vitória Andrade da Silva²
Eleanor Gomes da Silva Palhano³

RESUMO

Este estudo investiga a influência transformadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará (UFPA), desenvolvido na Escola de Aplicação da instituição. O objetivo é compreender como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão contribui para a formação inicial de professores comprometidos com a realidade amazônica. A pesquisa parte da premissa de que a inserção precoce dos licenciandos em contextos escolares reais é fundamental para o desenvolvimento de competências críticas, a construção da identidade docente e o fortalecimento da práxis pedagógica. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas com bolsistas participantes do programa, selecionadas com base em sua experiência e disponibilidade. As narrativas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, com base em referenciais teóricos que discutem a formação docente e o papel da escola pública, como Paulo Freire, Maurice Tardif, António Nóvoa e Philippe Perrenoud. Os resultados apontam que o PIBID proporciona uma formação humanizada, crítica e contextualizada, fortalecendo o vínculo entre os licenciandos e a realidade educacional amazônica. As vivências relatadas indicam que o programa favorece o desenvolvimento de competências reflexivas e

- 1 Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará - UFPA, evelyn.cunha@ifch.ufpa.br, Bolsista PIBID Ciências Sociais.
- 2 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, vergas@ufpa.br; Supervisora PIBID Ciências Sociais.
- 3 Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, eleonorpalhano@gmail.com; Coordenadora PIBID Ciências Sociais.

inovadoras, bem como a construção de relações colaborativas entre universidade e escola. A presença dos bolsistas em contextos desafiadores, como a Educação de Jovens e Adultos, promove a compreensão do ensino como um ato político, comprometido com a justiça social e com a transformação das práticas pedagógicas. Conclui-se que o PIBID se configura como um espaço formativo potente, onde a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é vivenciada de forma concreta, contribuindo significativamente para a formação de professores críticos, engajados e sensíveis às especificidades da educação básica na região amazônica.

Palavras-chave: PIBID, Formação Docente, Indissociabilidade; Práxis Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A jornada docente, desde os primórdios, sempre apresentou particularidades e obstáculos inerentes à complexa tarefa de mediar o conhecimento, estimular o senso crítico e fomentar discussões em sala de aula. Contudo, no contexto da formação profissional docente, qual seria o cerne dos elementos indispensáveis para o início dessa trajetória, oferecendo ao futuro educador as bases para o exercício de sua maestria? Não há, de fato, uma fórmula predefinida ou método infalível para o domínio da arte de ensinar; para os docentes em formação inicial, o suporte nos estágios preliminares de sua carreira é de importância primordial.

A própria noção de “iniciação” remete, semanticamente, ao ato de dar princípio a algo, à condição de ser introduzido em uma experiência, por vezes, complexa e multifacetada. Nesse cenário, o suporte inicial na formação docente configura-se como um pilar indispensável. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) emerge como esse pilar e se torna uma ferramenta essencial para a formação inicial de professores (BRASIL, 2010).

O PIBID se fundamenta na valorização do magistério e na melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, atuando como facilitador para inserção e o preparo do estudante de licenciatura na realidade da sala de aula. Ele estimula o acadêmico a vivenciar, da melhor forma possível, a prática docente. A compreensão do PIBID se dá por meio de um tripé essencial para essa formação: pesquisa, extensão e ensino. Esses pilares se complementam mutuamente, preparando os bolsistas para a maestria da docência em sala de aula (CAPES, 2018).

Como programa de imersão de estudantes universitários na realidade escolar, o PIBID oferece um olhar privilegiado sobre as dinâmicas e os desafios sociais ali enfrentados, seja por alunos, professores ou pela comunidade. Na perspectiva das Ciências Sociais, o PIBID permite analisar as complexas interações entre indivíduo e sociedade, proporcionando uma compreensão aprofundada de como as questões sociais se manifestam no ambiente escolar e impactam o processo de ensino-aprendizagem na educação básica. A relevância desta experiência para a qualidade de formação inicial dos professores tem sido amplamente discutida na literatura.

Este estudo se justifica pela imperiosa necessidade de aprofundar o entendimento sobre a influência da experiência dos bolsistas do PIBID em Ciências Sociais, especificamente na Escola de Aplicação da UFPa, na edificação da identidade profissional docente e na proposição de práticas pedagógicas inovadoras. A investigação se propõe a analisar como a vivência no ambiente escolar, em

sinergia com os pilares do PIBID, repercute na qualidade da formação inicial dos futuros educadores, capacitando-os para uma atuação crítica, reflexiva e inovadora na educação básica. A compreensão desses elementos é crucial para o aprimoramento das políticas de formação docente e para a consolidação da parceria universidade-escola, visando à contínua qualificação da educação brasileira.

Conforme delineado, o objetivo central desta pesquisa é examinar a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Ciências Sociais na Escola de Aplicação da UFPA para a formação da identidade docente e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras na educação básica. As análises preliminares, embasadas nos relatos dos próprios bolsistas, apontam que o PIBID exerce um impacto substancial na construção da identidade profissional e no desenvolvimento de competências cruciais, como a capacidade crítica, reflexiva e interativa.

A imersão direta nos desafios da escola pública não apenas proporciona uma compreensão prática da docência, mas também emerge como um fator motivador para a consolidação da escolha profissional. Em síntese, o PIBID Ciências Sociais na UFPA se estabelece como um poderoso impulsionador da formação inicial docente, reforçando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

METODOLOGIA

Este estudo empregou uma abordagem qualitativa, com características exploratórias e descritivas, visando à compreensão aprofundada das percepções e experiências dos participantes do PIBID Ciências Sociais na Escola de Aplicação da UFPA. A escolha por essa metodologia justifica-se por sua adequação à investigação de fenômenos sociais complexos e subjetivos, permitindo a exploração das nuances e dos significados atribuídos pelos sujeitos à sua realidade (FLICK, 2009; MINAYO, 2010). O caráter exploratório buscou maior familiaridade com o objeto de estudo, enquanto a natureza descritiva teve como propósito delinear as características e inter-relações entre as variáveis analisadas.

Para a coleta de dados primários, conduziram-se três minientrevistas semiestruturadas, com duração média de 30 minutos cada, junto às bolsistas do PIBID Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará (UFPA): Nathalia Marques, Tamires Silva e Claudia Lorena dos Santos. Os critérios de seleção das participantes envolveram a voluntariedade e a experiência mínima de um semestre no programa, garantindo profundidade em seus relatos. Essa técnica de entrevista, ao permitir flexibilidade no fluxo da conversa e assegurar a cobertura dos

tópicos essenciais, possibilitou o acesso às vivências, desafios, aprendizados e ao impacto da experiência na formação da identidade docente (TRIVIÑOS, 1987). Dessa forma, captaram-se suas percepções sobre a dinâmica do programa e suas interações com os professores supervisores e a coordenação.

Complementarmente à coleta de dados empíricos, a pesquisa foi ancorada em um abrangente levantamento bibliográfico. A revisão de literatura revelou-se indispensável para contextualizar o problema de pesquisa, identificar lacunas no conhecimento existente e subsidiar as discussões teóricas (GIL, 2010). Para isso, consultaram-se bases de dados científicas reconhecidas, como o Portal de Periódicos da CAPES, permitindo a identificação de pesquisas acadêmicas aprofundadas, incluindo teses e dissertações, que oferecem um panorama detalhado do tema. A seleção dos materiais seguiu um processo sistemático, empregando os descritores “PIBID”, “Ciências Sociais” e “Iniciação à Docência” para filtrar e analisar produções relevantes sobre o programa e a formação docente.

A análise dos dados coletados nas entrevistas foi realizada por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977). Este método permitiu a organização e interpretação sistemática dos relatos verbais. As categorias de análise, como “Construção da Identidade Docente e a Compreensão da Práxis Pedagógica”, “Desenvolvimento de Competências Críticas, Reflexivas e Inovadoras” e “A Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão na Prática dos Bolsistas”, foram construídas indutivamente a partir da leitura flutuante dos depoimentos, da pré-análise e da exploração do material, buscando convergir as falas das bolsistas com os objetivos da pesquisa. Essa triangulação de dados, obtida por entrevistas e revisão bibliográfica, proporcionou uma análise aprofundada e multifacetada do tema, conferindo maior validade e credibilidade aos resultados (DENZIN; LINCOLN, 2006).

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste estudo aborda a formação docente e a mediação dos desafios sociais no contexto do PIBID a partir de diversas perspectivas complementares, visando a uma compreensão abrangente do fenômeno.

Formação Docente e Identidade Profissional

A construção da identidade profissional docente é explorada com base em autores que salientam a natureza processual e relacional dessa formação. Tardif

(2002) ressalta que a identidade do professor não é estática, mas se edifica através das interações no ambiente profissional, das experiências vivenciadas e das reflexões sobre a própria prática. Nesse contexto, o contato com os desafios sociais proporcionados pelo PIBID torna-se um componente essencial para essa identidade, moldando a percepção dos futuros professores sobre seu papel e suas responsabilidades sociais.

Nóvoa (1992), ao discutir os processos de profissionalização docente, sublinha a relevância da autonomia e da capacidade de problematizar a prática. Esses elementos são estimulados quando o professor se depara com realidades complexas e desafiadoras. Desse modo, a vivência e reflexão sobre os desafios sociais contribuem para que os licenciandos desenvolvam uma identidade profissional mais crítica, engajada e consciente de seu potencial transformador.

Desenvolvimento de Competências Docentes

O desenvolvimento de competências é analisado à luz de teóricos que as concebem como a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas em contextos específicos. Perrenoud (2000), por exemplo, delineia um quadro de competências essenciais para o século XXI, que abrange a capacidade de gerir situações complexas, operar em trabalho colaborativo, lidar com a diversidade e agir eticamente. No âmbito do PIBID, a interação com os desafios sociais inerentes ao cotidiano escolar impulsiona o desenvolvimento de competências críticas, que se manifestam no estímulo à análise e à problematização das realidades; competências reflexivas, que promovem a autoavaliação da prática e a busca por soluções inovadoras; e competências interativas que demandam a colaboração com diversos atores sociais e a comunicação eficaz em múltiplos cenários.

Complementarmente, Libâneo (2001) contribui para esta discussão ao sublinhar que a formação do professor deve transcender o meio domínio de conteúdos. É imperativo que ela englobe a capacidade de mediar relações pedagógicas, de fomentar a autonomia dos discentes e de se posicionar como um agente de transformação dessas competências, alinhando a teoria à prática e preparando os futuros docentes para os complexos desafios da profissão.

O Papel do PIBID como Espaço de Diálogo e Práxis Freiriana

A interpretação do PIBID como um espaço de diálogo e práxis encontra fundamentos nas premissas de Paulo Freire (1996), que concebe a educação

como um ato intrinsecamente político e dialógico, onde a reflexão crítica e a ação transformadora se entrelaçam na práxis. Essa práxis não se limita à ação, mas exige constante reflexão sobre ela para uma contínua transformação. Ao promover a interação orgânica entre universidade e escola, e ao inserir os licenciandos diretamente na realidade social e pedagógica, o PIBID se estabelece como um verdadeiro laboratório para essa práxis pedagógica.

Nesse ambiente, a discussão e a problematização dos desafios sociais transcendem o âmbito meramente teórico, convertendo-se em experiências concretas que capacitam os futuros educadores a desenvolverem a conscientização, ou seja, a compreensão crítica das causas das situações desafiadoras e a busca por superação. A emergência do “inédito viável” (FREIRE, 1996) torna-se um horizonte nesse contexto, representando as possibilidades de transformação que, embora não manifestas na realidade atual, são alcançáveis por meio da ação consciente e coletiva.

O PIBID, ao estimular a proposição de práticas inovadoras e a reflexão sobre os problemas locais, inspira os bolsistas a enxergarem e buscarem esses “únicos capazes” na educação básica. Adicionalmente, a noção de comunidade de aprendizagem emerge como um conceito de suma importância. O PIBID, ao congrega diversos atores — supervisores, coordenadores, professores da educação básica e os próprios licenciandos —, orquestra um ecossistema propício para a troca contínua de experiências e a construção coletiva de conhecimento, conforme Wenger (1998).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este tópico apresenta e interpreta os dados empíricos coletados por meio de entrevistas com bolsistas do PIBID Ciências Sociais na Escola de Aplicação da UFPA. Os resultados foram organizados em três categorias de análise, elaboradas com base na leitura flutuante e na análise de conteúdo: Construção da identidade docente e a compreensão da práxis pedagógica; Desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e inovadoras; e A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na prática dos bolsistas.

Em todas as categorias, buscou-se o diálogo entre os dados empíricos e os referenciais teóricos, com destaque para as contribuições de Paulo Freire, Maurice Tardif, António Nóvoa, Philippe Perrenoud, José Carlos Libâneo e Etienne Wenger. Além disso, considerou-se a especificidade da formação docente na Amazônia, em contextos escolares marcados por desigualdades sociais, desafios estruturais e riquezas culturais singulares.

Construção da Identidade Docente e a Compreensão da Práxis Pedagógica

Os depoimentos das bolsistas evidenciam que o PIBID desempenha um papel fundamental na consolidação da identidade docente, ao aproximar os licenciandos das múltiplas dimensões do trabalho educativo. A imersão no cotidiano escolar propicia a vivência da docência para além dos conteúdos acadêmicos, permitindo a ressignificação do “ser professor” a partir de experiências concretas, reflexões coletivas e relações humanas profundas.

Nathalia Marques relata que o PIBID proporcionou o enfrentamento dos desafios da escola pública, permitindo compreender a realidade do magistério “fora do ambiente universitário”, o que a ajudou a “enxergar a docência na prática”. Essa experiência vai ao encontro de Tardif (2002), para quem a identidade docente se constrói a partir da vivência profissional e das interações com os sujeitos e contextos educacionais. Para Nathalia, a figura da preceptora teve um papel formativo decisivo, ao apresentar abordagens “fora do tradicional”, funcionando como “espelho e inspiração”. Tal relação de observação crítica e aprendizagem pela convivência reforça a ideia de que a profissionalização docente se dá por meio da problematização constante da prática (NÓVOA, 1992).

Já Tamires Silva destaca que atuar com adolescentes do 8º ano foi “incrível” e motivador, a ponto de reforçar sua escolha pela licenciatura. Ela afirma ter percebido “o potencial que a Sociologia tem” e que, ao observar o retorno dos alunos, sentiu-se “no caminho certo”. Essa experiência de reconhecimento por parte dos estudantes reafirma a dimensão afetiva e validador da profissão docente, muitas vezes esquecida nos cursos de formação, mas essencial para a constituição de uma identidade profissional sólida.

Claudia dos Santos, por sua vez, enfatiza o impacto humanizador da atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela menciona que a escuta das histórias de vida dos educandos lhe permitiu construir um currículo mais plural, fundamentado na equidade e na justiça social: “me reconheço dentro das histórias que atravessam a gente”. A partir da perspectiva freiriana, essa vivência é expressão clara da pedagogia do encontro, em que o educador também se transforma ao reconhecer a potência formativa do outro (FREIRE, 1996).

A construção da identidade docente, nos relatos analisados, emerge da articulação entre vivência escolar concreta, vínculos afetivos, trocas significativas com professores e o contato direto com as múltiplas realidades sociais da Amazônia. Essa construção é relacional, processual e reflexiva, como propõem Tardif (2002)

e Nóvoa (1992), e adquire uma dimensão política e humanizadora, à luz da pedagogia freiriana.

Desenvolvimento de Competências Críticas, Reflexivas e Inovadoras

Os relatos das bolsistas indicam que o PIBID se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências essenciais à prática docente no século XXI, conforme defendido por Perrenoud (2000). Não se trata apenas da aplicação de conteúdos, mas da capacidade de ler criticamente a realidade, refletir sobre os próprios atos e propor soluções pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Nathalia Marques destaca que, ao ter contato com diferentes professoras supervisoras, aprendeu a adaptar suas estratégias pedagógicas ao perfil de cada turma. Essa capacidade de “flexibilizar o método” diante de contextos diversos é um dos pilares das competências profissionais descritas por Perrenoud. Além disso, Nathalia menciona que o PIBID a motivou a escrever e pesquisar mais, reconhecendo que “o professor também é um pesquisador”. Essa consciência reforça a defesa de Libâneo (2001), que afirma que o docente deve ser capaz de investigar a própria prática e atuar como agente de transformação.

Tamires, por sua vez, exemplifica o desenvolvimento de competências críticas ao relatar o trabalho com temas como racismo, meio ambiente e povos tradicionais. Ela destaca que os conteúdos da Sociologia “têm grande potencial para desenvolver o senso crítico dos alunos desde cedo”, sobretudo quando vinculados ao contexto local. Essa habilidade de articular saberes escolares com questões sociais é central na concepção freiriana de educação libertadora, na qual o conteúdo ganha sentido ao ser problematizado a partir da realidade concreta do educando.

Claudia também compartilha uma trajetória de amadurecimento. Atuando na EJA, ela diz que conseguiu “alinhar teoria e prática”, e que essa vivência a ensinou “um novo olhar como discente da UFPA”. O que se evidencia, portanto, é uma aprendizagem que extrapola os limites da técnica, incorporando uma postura ética, crítica e reflexiva.

O PIBID, ao propiciar experiências significativas no interior da escola, promove o desenvolvimento de competências docentes que articulam teoria e prática, promovem a reflexão crítica e incentivam a inovação. Esse processo é essencial à formação de um educador sensível às realidades amazônicas, criativo na superação de desafios e comprometido com a justiça social.

A Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão na Prática dos Bolsistas

Nesta categoria, os dados mostram como a vivência no PIBID possibilita a concretização do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, não como um ideal distante, mas como uma prática cotidiana. Essa articulação é vivida de forma dialógica, colaborativa e, muitas vezes, desafiadora.

Nathalia Marques enfatiza a importância da coletividade entre os diferentes atores do programa: “Cada figura atua de forma distinta, mas no final elas se complementam e suprem as necessidades de formação”. Esse diálogo entre universidade e escola, supervisores e licenciandos, encontra eco na noção de “comunidades de prática” proposta por Wenger (1998), nas quais o conhecimento é construído de forma coletiva, por meio da interação social.

Tamires relata que no início teve dificuldades para entender os pilares do programa, mas que, com o tempo, foi compreendendo a conexão entre ensino, pesquisa e extensão. Essa trajetória evidencia a formação como um processo, marcado por avanços, dúvidas e descobertas. A atuação em projetos de educação ambiental é um exemplo claro da materialização do tripé em uma prática transformadora e significativa.

Claudia, por outro lado, problematiza a necessidade de maior diálogo e feedback entre bolsistas e coordenação. Ela menciona que as demandas do programa, por vezes, se sobrepõem à escuta, e isso pode enfraquecer o potencial formativo da experiência. Essa crítica aponta um desafio importante: a indissociabilidade também exige relações horizontais e escuta ativa, elementos fundamentais na pedagogia freiriana.

A prática dos bolsistas no PIBID Ciências Sociais revela que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é possível quando há articulação efetiva entre os atores e valorização das experiências locais. Ao se inserirem em contextos desafiadores como a EJA e a escola pública amazônica, os licenciandos vivenciam na prática o que Freire chamou de “educação como ato político”. No entanto, a potência do programa só se realiza plenamente quando há mediação sensível, diálogo horizontal e acompanhamento constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Ciências Sociais na Escola de Aplicação da UFPA. O objetivo principal foi compreender como o programa ajuda a consolidar a

identidade docente e a fomentar as práticas pedagógicas inovadoras na educação básica. Os achados, baseados nos relatos das bolsistas Nathalia Marques, Tamires Silva e Claudia dos Santos, reiteram a relevância do PIBID. As análises indicam que ele atua como um catalisador fundamental na construção da identidade profissional docente, oferecendo uma imersão prática na realidade escolar que vai além da teoria acadêmica.

O PIBID mostra-se um espaço frutífero para o desenvolvimento de competências críticas reflexivas e interativas, essenciais para a docência atual. Os dados coletados confirmam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no dia a dia dos bolsistas, afirmando o PIBID como um laboratório de práxis pedagógicas. A interpretação dos resultados valida o sucesso em alcançar os objetivos propostos, demonstrando o impacto substancial do programa na formação inicial de professores de Ciências Sociais.

As conclusões deste trabalho apontam contribuições relevantes para a formação docente e as políticas educacionais, especialmente na Amazônia. Ao evidenciar o papel transformador do PIBID na construção da identidade e no desenvolvimento de competências cruciais, este estudo reafirma a importância de programas que conectem teoria e prática desde o início da graduação. O caráter inédito deste olhar sobre o PIBID na Escola de Aplicação da UFPA, tanto no contexto amazônico quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como ilustrado pelas experiências das bolsistas, sublinha a relevância de investigações que se aprofundam nas particularidades regionais.

O impacto potencial deste estudo reside na consolidação da compreensão do professor como agente transformador social, capaz de atuar em contextos de alta vulnerabilidade, como o da EJA na Amazônia. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, vivida pelos bolsistas, fortalece e estreita a relação entre universidade e escola, elementos vitais para o avanço da educação brasileira, sobretudo em regiões com desafios sociambientais marcantes. Esta pesquisa mostra como o PIBID não apenas forma docentes, mas forja sujeitos capazes de resistir, transformar e reinventar a educação popular.

A partir dos achados e das implicações identificadas, sugerimos aprofundar a compreensão sobre a formação docente no PIBID por meio de pesquisas complementares. Propomos estudos longitudinais para acompanhar a trajetória profissional de egressos, avaliando o impacto de longo prazo. Também recomenda-se ampliar a amostra, incluindo professores supervisores, coordenadores pedagógicos e os próprios alunos da educação básica, para uma análise mais completa dos efeitos do programa.

Outros caminhos futuros incluem investigar a aplicação de metodologias inovadoras e tecnologias digitais pelos bolsistas, considerando as especificidades de cada região, e explorar as particularidades da formação docente no PIBID em diferentes áreas de conhecimento, comparando desafios e contribuições. Esses percursos investigativos têm o potencial de enriquecer o debate acadêmico e subsidiar a formulação de políticas públicas mais eficazes para a formação docente no Brasil. Como sementes lançadas no solo fértil da Amazônia, os PIBIDianos cultivam uma docência, sensível e capaz de transformar a escola pública em território de emancipação e dignidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 7.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=130>. Acesso em: 25 maio 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de João E. Costa. São Paulo: Artmed, 2009. (Obra original publicada em 1995).

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, José Haroldo; FREITAS, Maria Helena. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. In: GONÇALVES, Luiz de França et al. (Org.). **Educação superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores**. Brasília: Universa; Líber Livro, 2010.

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

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

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

PAULO FREIRE PARA CRIANÇA: POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO MUNICÍPIO DE BREVES - MARAJÓ

Solange Pereira da Silva¹

RESUMO

O presente artigo é resultado das experiências do subprojeto intitulado Práticas pedagógicas inovadoras no reforço de alfabetização das séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da abordagem freireana. O subprojeto foi aprovado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário do Marajó Breves, do curso de Pedagogia, vinculado à Faculdade de Educação. Fundamentada na concepção problematizadora e do uso de palavras geradoras, buscou-se articular o conteúdo de alfabetização ao universo social em que as crianças estavam inseridas. Para esse estudo, formula-se a seguinte questão: Como foram planejadas e desenvolvidas as metodologias de ensino e aprendizagem de base freireana para os anos iniciais? O trabalho tem por objetivo descrever e analisar as metodologias de ensino e aprendizagem com base na concepção libertadora freireana que nasceu da interseção entre o diálogo e o desejo de transformação social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sustentada pela revisão da literatura, descrição e análise das ações desenvolvidas através das ações práticas dos bolsistas envolvidos, documentado através dos relatórios, e uso das fotografias utilizadas do espaço social. Os resultados indicam que aprender a ler, escrever e pensar a partir do lugar é essencial para alfabetização e letramento, pois, desvincula as crianças das pseudopalavras sem significados sociais, desenvolve a oralidade e o desejo das crianças em escrever as suas histórias; estimula a criança a compreender a importância social e cultural do lugar, articuladas aos conteúdos da alfabetização, tais

1 Docente da Faculdade de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará – UFPA. Campus Universitário do Marajó-Breves. E-mail: solangesilva@ufpa.br

como o desenvolvimento da consciência fonológica, e as correspondências grafemas e fonemas, e a apropriação da leitura e escrita em contextos sociais.

Palavras-chave: Freire, Alfabetização, Palavras Geradoras, Ler e Escrever, Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A proposta de pensar um projeto de alfabetização e letramento norteadas pela concepção de Paulo Freire (1985) foi motivada por um profundo desejo e esperança de contribuição para os processos de alfabetização das crianças, matriculadas nas escolas do município de Breves, localizado na Ilha do Marajó. Após a pandemia do Covid 19, os indicadores da educação do

município de Breves, colocaram em evidência aspectos da reprovação e evasão das crianças matriculadas no bloco de alfabetização ao final do terceiro ano, no campo e na cidade.

Um estudo realizado por Silva (2021) mostrou que entre 2012 à 2019 nas séries iniciais de 1º ao 5º ano foram reprovados 37.899.4 crianças. Essa realidade evidenciada, vêm sendo problematizados em outros estudos mais recentes, tais como, o Relatório do Tribunal de Contas dos municípios do Estado do Pará (2023, p.11) que aponta o baixo fluxo de aprovação em decorrência das altas taxas de reprovações e de abandono, na qual, vem colocando os municípios da Ilha do Marajó com os piores índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A realidade estudada por Silva (2021), apontava para emergência do município em repensar a oferta educacional do município a partir de maiores investimentos na estrutura física, formação continuada, recursos pedagógicos, acompanhamento pedagógico, que promovesse a “superação de práticas pedagógicas guiadas por um senso comum [...] comprometida com a ampliação das máximas possibilidades de formação [...] considerando o conhecimento científico fundamental para o desenvolvimento do trabalho educativo”(Silva, 2021,p.299).

Diante das questões apresentadas, o desenvolvimento e execução do subprojeto de alfabetização, intitulado “Práticas Pedagógicas Inovadoras no Fortalecimento do Processo de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, aprovado pelo PIBID/UFPa ano 2022 a 2024, elegeu como planejamento das ações cotidianas, o uso de palavras geradoras, retiradas do contexto social em que residiam os alunos da Escola Campo, configurando assim, como um repertório de símbolos que favoreciam a leitura das palavras dos diversos espaços geográficos.

A palavra em Freire (1987) é afirmação da existência e nela constituem-se o existir humano, o reencontro de si mesmo, pois, promove o diálogo e se articula para a construção de um mundo social, de afeto, de profundo reconhecimento do outro. Desse modo, o uso da palavra geradora, para alfabetização de criança, representa o processo de articulação do universo das palavras localizadas no

meio cultural e social dos alunos, permitindo assim, extrair vocabulários com possibilidade fonêmica e carga semântica, ou seja, compreender os significados das palavras, do lugar, para depois desenvolver juntos com os alunos a capacidade de identificar, pensar, comparar os sons das palavras, a grafia, e assim ampliar o vocabulário, para aprender a ler e escrever.

A busca por palavras do lugar, possibilita ao educador articular os conteúdos da alfabetização, desenvolvendo um profundo diálogo com as crianças, para articular aos processos de ensinar a ler e escrever as crianças que ainda não se apropriaram do sistema alfabético, produzindo assim uma conexão com a realidade social que extrapola a habilidade de ensino da técnica de alfabetizar. (FREIRE, 1987, 1992, 1996, 2000).

Desse modo, o subprojeto em questão, teve por objetivo aproximar os bolsistas e colaboradores do curso de Pedagogia do universo da sala de aula e construir metodologias de leitura e escrita a partir de palavras geradoras, baseada na adaptação da concepção freiriana de alfabetização, que ultrapassa a mera transferência de conteúdo, estimulando o processo de conscientização da realidade social, o desenvolvimento da oralidade, o respeito, a escuta, e a relação dialógica entre o ensino e aprendizagem.

Dentre as metas e seus respectivos indicadores de acompanhamento para execução do subprojeto, destacam-se três metas: a) a necessidade de aproximar os licenciandos do curso de pedagogia do campo de atuação; b) a contribuição para a formação inicial dos alunos/as acerca da alfabetização e letramento das crianças nos anos iniciais em uma perspectiva freiriana; c) promover a elevação do nível de conhecimento da formação acadêmica dos alunos sobre alfabetização e letramento.

O subprojeto está vinculado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Humanas que foi aprovado pelo Edital nº 04/2022 – da PROEG/UFPa e compõem o Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior”. (Brasil, 2022, p.1)

Para esse texto, busca-se descrever e analisar as metodologias de ensino e aprendizagem com base na concepção libertadora freireana, que nasceu da interseção entre o diálogo e o desejo de transformação social, tem por objetivos, refletir sobre a importância do uso de palavras geradoras para o processo de

ler, escrever e pensar o mundo; descrever como as crianças que não sabiam ler escrever estabeleceu conexão com a leitura de mundo a partir da adaptação do método freiriano.

O texto apresenta esta introdução, o resumo teórico, a síntese metodológica, as discussões e resultados da pesquisa, seguido das considerações finais.

METODOLOGIA

O estudo está baseado na concepção teórica da pedagogia libertadora proposta por Freire (2001) que foi elaborada a partir da problematização, do diálogo, da relação social para uma posterior elaboração e reelaboração do conhecimento. Para Freire, a investigação é construída através de “um esforço comum da consciência da realidade e, autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”. (Freire, 1982, p. 117).

A investigação “[...] no sentido etimológico da expressão, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente via a ser” (Freire, 1982, p. 118), ou seja, alfabetização de uma criança representa a apropriação do conhecimento sistematizado que dialoga com o conhecimento sistematizados e os saberes da experiência, da cultura.

Para construção do texto, utilizou-se da pesquisa qualitativa por compreender os fenômenos investigados em seus contextos naturais, sendo a interpretação e análise detalhada da experiência vivida pelos sujeitos envolvidos (Bogdan; Biklen, 1994). O trabalho também se aproxima dos elementos da pesquisa-ação, por entender a partir de Thiollent (2011), que esse processo ocorre quando os pesquisadores realizam a pesquisa em um ambiente onde são participantes ativos que levam a transformações dentro do ambiente enquanto coletam dados para a análise.

Os dados utilizados para a construção do texto, foram coletados na trajetória da execução do subprojeto, a partir dos registros diários na sala de atendimento do PIBID, relatórios mensais e relatório final do subprojeto, além de reuniões de avaliação das atividades ao longo de sua execução. Também foram considerados os registros de atendimento semanal com crianças com idades entre 8 e 11 anos com uso de palavras geradoras.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de alfabetizar e letrar crianças, orientada pela concepção de alfabetização de Paulo Freire, a partir do uso das geradoras, exige o diálogo e respeito da dinâmica social e cultural dos sujeitos, e tem a finalidade de promover o ato de criação e recriação do conhecimento a ser apropriado. Com base em Freire (1989) alfabetizar uma criança é uma das tarefas essenciais do sistema de ensino, sendo a escola pública o lugar de apropriação do conhecimento sistematizado, que deve interagir com as vivências das crianças e os saberes das experiências, para promover a reflexão e transformar em aprendizado.

Desse modo, organizar as metodologias de ensino a partir do uso das palavras geradoras, fortalecem a perspectiva de que as crianças aprendem com as conexões realizadas com a cultura, com o território, com os elementos do espaço geográfico habitado, presentes em sua realidade social, e ao realizarem leituras da realidade social, revelam níveis de conhecimentos relevantes e significativos na sala de aula, e evidenciando níveis de interação e interlocução das crianças, que são os modos de perceber, de sentir, de viver, de conviver de conhecer e de pensar o mundo, que se constituem nas situações de sala de aula.

O ato de ensinar a ler e escrever se fundamenta em um profundo diálogo, que atravessa a perspectiva de alfabetização da técnica de ler e escrever. Na sala de aula, o professor deve ensinar, esclarecer, e não ocultar ou disfarçar, entendendo que a criança é capaz de ler e escrever, como afirmava Freire (1989, p.13) “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...]”. Este movimento, em termos pedagógicos, integra o habitus e a possibilidade da interação da palavra com o mundo sempre presente.

Nessa perspectiva, então, o professor aprende a ouvir a criança e mais do que ouvir passa a entender o que a criança tem a dizer, pois a escrita e a leitura da criança se realizam em contexto real, em reconhecimento do outro e de si, ganhando força na correspondência e nos registros das experiências. Pedagogicamente, é fundamental considerar que a alfabetização e letramento das crianças devem avançar nesse conteúdo prescritivo, que não permite considerar outras possibilidades de leituras.

A luta pela alfabetização das crianças na Idade Certa no Brasil deve avançar nesse processo de cristalização da linguagem neutra, que oculta, que provoca conflitos não somente de ordem cognitiva, mas também de ordem social e política. Pensando na realidade do Marajó, se questiona quem são as crianças que

avançam na escolarização, mas não sabem ler e escrever, interpretar o mundo? Quais serão as chances de continuar seus estudos? Freire (1989, p.13) defendeu “a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização, a serviço da reconstrução nacional, que contribuam para que o povo, tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História. Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado”.

Nesse sentido, a alfabetização das crianças, também deve ser compreendida como um ato político de comprometimento com o processo de aprendizagem da escrita e da feitura da palavra, como expressa Freire (1989). A diferença desse enfoque da alfabetização de adultos para a alfabetização das crianças é que, os currículos, a organização do trabalho pedagógico dentro das escolas, devem assumir que ensinar a linguagem escrita não ocorre de forma independente da constituição social. O trabalho inicial da leitura e da escrita emergem da relação constante entre o pensamento e linguagem, nos processos de “leitura” “releitura” da “escrita” e “reescrita” da realidade, em um ato contínuo e aprofundado do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização, (Freire, 1989).

Com base no método de alfabetização produzido por Paulo Freire, o domínio da leitura e escrita como instrumento para conscientização, constituiu-se como uma filosofia da educação do que propriamente um método. Rompe, segundo Brandão (2017,0.15) “com a cartilha, produzida a partir de um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e para ninguém”, ou seja, historicamente, o núcleo da alfabetização é uma fala que virou escrita, “uma fala social que virou escrita pedagógica de forma mecânica, imagina a criança e adolescente repetindo várias vezes: Eva viu a uva. A ave é do Ivo. (Brandão, 2017,p.15).

Esta é uma das razões pelas quais a elaboração freiriana é fundamental, pois, se constrói a cada vez que ele é coletivamente utilizado por educadores e educandos. De acordo com Brandão, a primeira etapa pedagógica de construção do método foi chamada por Paulo Freire de vários nomes semelhantes: “levantamento do universo vocabular” (em Educação como prática da liberdade), “descoberta do universo vocabular” (em Conscientização), “pesquisa do universo”.

A ideia central é que existe um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser sistematizado por meio da pesquisa de campo. Com base em Brandão (2107), destaca-se que o trabalhado desenvolvido pela equipe do PIBID não se configura como uma pesquisa com rigor científico, trata-se de um levantamento de palavras, registradas por meio da fotografia dos diversos espaços geográficos já conhecidos pelas crianças, que foram utilizadas como palavras

geradoras para o desenvolvimento de atividades diversificadas para alfabetizar. Para tanto, orientou-se a sistematização do planejamento para alfabetização das crianças, a partir do levantamento das “palavras” do lugar, configurando assim como um repertório dos símbolos através das quais os educandos passam para as etapas seguintes, por meio do aprendizado da palavra geradora e de leitura da realidade social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os processos escolares de alfabetização ocorrem a partir do ensino e aprendizagem. Esse processo não pode ocorrer de forma desarticulada dos conhecimentos da psicologia, da linguística, da psicolinguística, da sociologia, da arte, da vida social e cultural, expressados por autores como Soares (2021), Freire (1987) e Cagliari (1989). Alfabetizar não implica obviamente somente a aprendizagem da escrita e letras isoladas, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro, o que se pretende ensinar “não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa, estimular a capacidade crítica dos alfabetizandos enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido” Freire (1987,p.13.)

Foi exatamente pensando nessa experiência de articular a curiosidade e capacidade de pensar e desenvolver a oralidade, a escrita e leitura de mundo, que foi desenvolvido o planejamento de alfabetização de crianças com faixa etária de 08 a 13 que estudam em turmas de 3º, 4º e 5º ano da Escola Manoel Sena, pelos bolsistas do Pibid/UFGA do curso de Pedagogia. A primeira atividade do grupo de bolsistas, após as discussões teóricas que envolveu autores como Soares (2021), Cagliari (1998) Freire (1987) sobre alfabetização, letramento e leitura de mundo, foi a realização da pesquisa de campo, na cidade de Breves, e sobretudo o bairro em que a escola estava inserida.

A finalidade desta tarefa era fotografar os diferentes espaços, tais como objetos dos supermercados, praças, ruas, igrejas, rios que cortavam a cidade, comércios, áreas de lazer, os lixões, as feiras, para definir um conjunto de palavras geradoras, que poderia possibilitar os processos de leitura da realidade, promover a oralidade e desenvolver atividades de escritas e reescritas. As etapas do projeto a partir das orientações foram: Etapa de Investigação, foi a seleção das fotografias, para a escolha das palavras, e organização do Mural, apresentado abaixo

Imagem 1. Mural de Palavras Geradoras:



Fonte: Pibid – 2022-2024.

A Etapa de Tematização significou momento da tomada de consciência do lugar, a partir das fotografias, ou seja, as crianças percorriam a exposição do mural de fotografias do lugar, na sequência, os bolsistas faziam as perguntas, se eles conheciam o lugar fotografado? Estimulavam a a descrever o que estavam vendo, o que a fotografia mostrava? O que será que ela quer dizer? Com o que é que parece?

Nesse momento, eram registradas as histórias em que as crianças contavam associando as fotografias, entre esses relatos destaca-se alguns bem emocionantes tais como:

Quadro 01 – Relatos das crianças

História das Crianças	Novas palavras
– Essa é a batedeira de açaí da Dona Maria. Todos os dias meu pai compra açaí. – Nós gostamos muito de açaí, mas às vezes o pai não tem dinheiro para comprar. – Lá em casa, a mãe coloca água no açaí para render.	Batedeira – Maria – dinheiro – Água – pai
– Olha, é o correio. A minha mãe vai todo mês buscar a bolsa família. Lá em casa, todo mundo recebe o dinheiro. – Eu não gosto de ir lá. Muita gente. Fico cansado de esperar. A mãe fica sem paciência. Mas a gente quer o dinheiro. – Eu ainda não entrei lá dentro. Mas o meu pai vai buscar o bolsa família.	Mãe – bolsa – família – casa – mundo - paciência
– A melhor farinha é a da feira. Meu pai compra sempre. Um é tão bom açaí com farinha e mortadela. – Meu pai traz farinha da estrada. Meu avô sabe fazer farinha. – Eu gosto de farinha com açaí e peixe frito. Eu só como se tiver açaí.	Feira – comprar – mortadela – estrada – avô – peixe

Fonte: Relatório Pibid – 2022-2024.

Após os diálogos, iniciava-se a Etapa de Problemática, ou seja, o momento em que os bolsistas, desafiavam e inspiravam as crianças a produzir a história, escrever como sabiam.

As crianças ficavam tão empolgadas para realizarem a escrita, que não questionavam a própria condição de não saber escrever convencionalmente. Através das palavras geradoras (Freire, 1980) coletadas em diversos espaços geográficos culturais da cidade, as crianças aprendiam o repertório de palavras que facilitava a leitura da palavra, a leitura de mundo e posteriormente realizavam a escrita, e na sequência, eram estimuladas a conhecer novas palavras, coletadas a partir das suas histórias, como mostra o quadro 01.

A construção de texto a partir das palavras geradoras, uma vez trabalhados as diferentes possibilidades com as crianças com as palavras geradoras e o reconhecimento do sistema alfabético, o reconhecimento do som, inicia o processo de leitura das frases simples e complexas, lembrando sempre de iniciar com um texto construído a partir da palavra geradora.

Ressaltamos que, todas as imagens representam um conjunto de signos que provocam, aos olhos das crianças, uma significativa relação sujeito-objeto, estimulando as possíveis respostas ao que o objeto representa para o seu convívio social, seja, porque as crianças sabem localização do espaço em que reside, ou porque, consome o alimento representado pela imagem, ou consegue relacionar ao seu conhecimento de mundo.

Situações como essas, que parecem simples, mas que tem grande relevância para o processo de alfabetização das crianças, pois estimulavam a se apropriarem dos diferentes lugares expostos nas fotografias, e permitia a apropriação dos conteúdos da alfabetização e das formas culturais e simbólicas do lugar, do seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Registra-se que, em toda a trajetória do Pibid/Breves/2022-2024, exigiu-se um esforço de articulação entre pesquisa, ensino e extensão, para alcançar as metas previstas. O subprojeto atendeu um total de 80 crianças na Escola - Campo. A releitura do método de alfabetização de Paulo Freire (1980) como proposta metodológica, para alfabetizar crianças que não sabia ler e escrever com fluência, foi bastante significativa, porque buscou valorizar a oralidade das crianças, articulando ao conhecimento sistematizado da alfabetização, a partir de situações

reais e significativas para as crianças que estavam em sala de aula, e não sabiam ler e escrever.

No processo de alfabetização, assim como em outras práticas pedagógicas, é preciso favorecer a aproximação da realidade da criança com o processo de ensino, num ambiente escolar para alfabetizar a criança conscientizando-a do empoderamento que a apropriação da linguagem escrita lhe proporciona. Freire, compreende os processos de alfabetização e de educação do ser humano como prática de liberdade e considera que o diálogo é fundamental para a transformação da própria realidade.

Ressalta-se que aprender a ler e escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, o que permite ao ser humano constituir-se e compreender-se socialmente por meio da linguagem (FREIRE, 1989). A apropriação da leitura e a escrita permitem ao ser humano participar de forma mais plena na sociedade. Desse modo, é possível reafirma que o uso da palavra geradora associada a fotografia, permite ao professor alfabetizador, estimular os alunos a linguagem oral, desenvolver o reconhecimento da leitura e da escrita, tendo como ponto de partida, o contexto sócio-histórico apresentado, para posteriormente, trabalhar a identificação das letras, das sílabas, manipulação dos sons, desenvolvimento da consciência fonológica, leitura dos textos simples e complexos.

Conclui-se que, a nossa experiência foi significativa para formação dos bolsistas discentes de pedagogia e professores envolvidos, cumpriu nossos objetivos definidos no subprojeto, pois permitiu conhecer, estudar, interagir com o universo escolar, a partir de um conjunto de práticas pedagógicas sobre alfabetização.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu. São Paulo: Scipione, 1997. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. A importância do ato de ler — em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GAMA, A. S. Relatório individual de iniciação à docência. Pibid/UFGA/Breves — 2022 -2024. LOBATO, Ronald. Relatório individual de iniciação à docência. Pibid/UFGA/Breves — 2022 -2024.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

SUDESTE

forpibid  rp



DA RESISTÊNCIA À CORRESPONSABILIDADE: EXPERIÊNCIAS ÉTICO-POLÍTICAS DO PIBID COM FUTEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Andreia Dias Eustáquio

INTRODUÇÃO

A persistente desigualdade de gênero nas estruturas sociais e nas aulas de Educação Física ainda representa um dos desafios mais sensíveis da prática docente. Apesar de avanços nas políticas públicas e nos marcos legais que promovem a inclusão, as práticas corporais escolares continuam a reproduzir silenciamentos e exclusões, sobretudo em modalidades historicamente associadas à masculinidade normativa, como o futebol (Goellner, 2013; Bandy, 2021; Correia et al., 2016).

As estratégias pedagógicas ainda atreladas à reprodução de códigos esportivos tradicionais demonstram-se insuficientes para instaurar espaços de participação equitativa, especialmente para as meninas, perpetuando hierarquias e obliterando singularidades (Devide et al., 2011). Nesse cenário, este estudo propõe deslocamentos didáticos que desafiam as normativas instituídas, assumindo o esporte como campo de formação ética, cultural e política. A presente pesquisa teve como objetivo compreender de que forma as práticas com o Fútbol Callejero¹ e o Futebol Generificado², organizadas a partir de mediações pedagógicas intencionais, podem tensionar normas de gênero excludentes e ampliar as formas de pertencimento e participação nas aulas de Educação Física.

A escolha do futebol como fio condutor da intervenção não foi casual. Inspirada na concepção freiriana de práxis como ação-reflexão transformadora

1 Vídeo sobre o Fútbol Callejero <https://www.youtube.com/watch?v=KKBOV8FVofg>

2 Vídeo explicativo sobre o que é Futebol Generificado: https://youtu.be/scfhzSZonal?si=O5FjsfVlbDais_Oa

(Freire, 1987), essa escolha se articula ao reconhecimento da centralidade do futebol na cultura brasileira, ao mesmo tempo em que expõe seus mecanismos de exclusão. Ao provocar deslocamentos nas regras tradicionais do jogo e possibilitar a escuta, a negociação coletiva e a expressão corporal, instauramos um campo de corresponsabilidade pedagógica, em que professores(as) e estudantes se constituem como sujeitos de um processo educativo crítico, situado e ético.

Nesse processo, Freire (1987) nos oferece um referencial para pensar a mediação pedagógica como um ato político e ético, em que o diálogo se constitui como prática fundante da educação. Para Freire, ensinar exige compromisso com os sujeitos concretos da aprendizagem, com sua dignidade e com a transformação de suas condições de vida. Ao compreendermos o jogo como linguagem e como situação de encontro, assumimos que a prática pedagógica não se limita à transmissão de conteúdos ou à normatização de condutas, mas deve criar espaços de problematização, escuta e reconhecimento mútuo. O futebol, nesse contexto, é mobilizado como dispositivo ético-político, capaz de provocar a consciência crítica sobre desigualdades naturalizadas, imputar valores como solidariedade, cooperação e respeito, e favorecer a reconstrução coletiva das normas de convivência. Assim, a mediação docente deixa de ser apenas reguladora e passa a ser germinadora de sentidos, na medida em que possibilita que os estudantes leiam o mundo e comecem a reescrevê-lo a partir de suas vivências corporais e afetivas.

A experiência foi sustentada por dois pilares teórico-metodológicos principais: (1) os aportes da semiótica-pragmática de Charles Sanders Peirce, que concebe a aprendizagem como processo de significação; e (2) os estudos de gênero de Judith Butler, que nos ajudam a compreender as normatividades que atravessam as práticas esportivas escolares. A esses aportes se soma o referencial de Paulo Freire, que nos inspira a pensar o corpo-movimento e o jogo como linguagens de diálogo, reconhecimento e transformação social.

Nesse horizonte, a contribuição da semiótica permite compreender o corpo em movimento como signo, isto é, como experiência que produz sentido na relação com o outro, com o ambiente e consigo mesmo. A aprendizagem, nessa perspectiva, não se reduz à aquisição de saberes, mas se configura como a atualização contínua de signos que emergem nas situações vividas, no gesto expressivo, na hesitação, no passe, no conflito, no silêncio ou na mudança de conduta. Cada experiência corporal, com inspiração na semiótica peirceana (Peirce, 1990), carrega em si uma dimensão estética (a qualidade sensível do gesto), uma dimensão ética (o confronto com a resistência do outro e do mundo) e uma dimensão política (a interpretação que reorganiza o vivido e o projeta em

significados compartilhados). Assim, o jogo torna-se um campo de emergência de signos, e a aula de Educação Física, um espaço fecundo de produção de múltiplas significações.

Inspirados nessa abordagem, Leitão, Betti e So (2025) propõem a metáfora da “camada dos conteúdos”, que permite visualizar o ensino como uma estrutura em camadas sobrepostas de significação: o jogo, o espaço, as relações, as regras e os temas contemporâneos formam diferentes níveis de interpelação do conteúdo escolar.

No contexto da Educação Física, essas camadas se atualizam nas situações de movimento e nas interações coletivas, inserindo o corpo-movimento em um campo de linguagem. O gesto do aluno, a decisão tática, a negociação de papéis ou o posicionamento espacial carregam signos que comunicam, assim como, significam a experiência vivida, tensionando e reconfigurando sentidos previamente naturalizados. Nesse processo, a prática docente não se limita à instrução, mas atua como mediação sógnica, que articula o vivido à reflexão e ao saber escolar. O corpo-movimento, então, é uma linguagem que ensina, que interpela, produz diferença e convoca à escuta ética e política do outro.

Nesse entrelaçamento entre linguagem e corpo-movimento, a performatividade de gênero, conforme formulada por Butler (2003), oferece uma chave analítica para compreender como os gestos, códigos e normas que regulam as práticas esportivas escolares não são neutros, mas constituem reiteradas performances normativas que moldam o que pode ou não ser reconhecido como pertencente, válido e digno de atenção no jogo. Para Butler (2019) o corpo é também linguagem, um campo de atualização e deslocamento de normas que organizam as identidades e os modos de existir.

Ao inserir no jogo regras que tensionam a distribuição tradicional de papéis, como a exigência de validação de gols pela participação das meninas ou a reconfiguração dos critérios de pontuação, a intervenção pedagógica atua diretamente sobre os regimes de visibilidade e reconhecimento, desestabilizando a normatividade de gênero e instaurando brechas para a emergência do dissenso. Esses deslocamentos, muitas vezes acompanhados por desconfortos e resistências, funcionam como acontecimentos ético-políticos, nos quais a escuta do outro, a percepção de desigualdades e a necessidade de renegociação coletiva das regras tornam-se matéria formativa. Nessa perspectiva, a performatividade não apenas denuncia as exclusões naturalizadas, mas também se abre à criação de novos possíveis, experiências nas quais o jogo se converte em território de reconhecimento, partilha e reinvenção ética da convivência escolar. As práticas com

o Futebol Callejero e o Futebol Generificado configuraram-se como conteúdos que se inserem nestas dinâmicas coletivas de significação e modos de habitar o mundo. O primeiro, estruturado em três tempos (negociação das regras, jogo sem árbitro e avaliação coletiva), valoriza a corresponsabilidade, o respeito e a solidariedade. O segundo, ao inverter temporariamente as assimetrias de gênero no jogo, revela os efeitos das desigualdades e estimula a construção coletiva de novas normas. Ambos tensionam a lógica meritocrática e individualista do esporte tradicional, propondo uma pedagogia orientada pela ética da partilha, da escuta e da justiça.

Ao entrelaçar jogo, ética e alteridade, as práticas aqui analisadas contribuem para a construção de uma escola mais justa, dialógica e comprometida com a pluralidade de saberes, corpos e vozes. Esta experiência foi protagonizada por uma bolsista vinculada ao PIBID, que, em diálogo com seu professor supervisor e com o orientador, planejou, conduziu e avaliou todas as etapas da intervenção pedagógica. Essa condição formativa nos permite afirmar que a prática docente, desde a formação inicial, pode ser espaço de autoria crítica, sensibilidade política e reinvenção dos saberes escolares.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e interventivo, fundamentada na pesquisa-intervenção pedagógica com inspiração crítico-dialógica (Damiani et al., 2013; Franco, 2016). Nesta acepção, considera-se que a escola é espaço vivo de produção de sentidos e que a intervenção pedagógica não apenas observa os fenômenos, mas também atua sobre eles, mobilizando reflexões e transformações. Neste sentido, conforme inspiração freireana, tal abordagem coloca o processo educativo como um espaço de diálogo, escuta e construção coletiva de saberes, e, como destaca Franco (2016), assume que o conhecimento se constitui na práxis situada, nas relações e conflitos vividos no cotidiano escolar.

A investigação foi realizada no PIBID vinculado a uma Instituição Federal do Sul de Minas Gerais. A pesquisa envolveu professor supervisor da rede pública, bolsistas e estudantes do Ensino Fundamental (4º ao 7º ano). As intervenções ocorreram em duas escolas públicas do Sul de Minas Gerais, com cerca de 200 estudantes, ao longo de seis aulas.

A produção de dados foi conduzida por meio de múltiplos instrumentos: registros em diários de campo elaborados pela bolsista e pelo professor supervisor, fotografias das aulas, rodas de conversa com os estudantes e relatos reflexivos

dos docentes. A análise foi orientada pelos princípios da análise com base hermenêutica-dialógica (Franco, 2016), com foco nos sentidos atribuídos pelos sujeitos às vivências corporais e aos deslocamentos produzidos nas relações de gênero. Como estratégias de validação, foram empregadas a triangulação de fontes e as devolutivas reflexivas com o professor envolvido, nas quais os achados preliminares foram discutidos coletivamente, contribuindo para o aprofundamento e a consistência das interpretações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para organizar os achados da pesquisa, estruturamos os resultados em três chaves analíticas: (1) Afetos em jogo, (2) Da resistência à escuta e negociação e (3) Normatividades ético-políticas. Essa estrutura permitiu compreender os deslocamentos vivenciados ao longo da intervenção com base nos níveis de experiência sensível, relacional e interpretativa. O quadro a seguir apresenta exemplos concretos das transformações observadas, demonstrando os deslocamentos estéticos, éticos e políticos mobilizados nas aulas.

Quadro 1: movimento analítico da experiência³

Chave Analítica	Indício de Resistência (Antes)	Mobilização Observada (Depois)	Comentários Analíticos
Afetos em Jogo	Meninas excluídas das jogadas ou isoladas na quadra.	Meninas começam a reivindicar passes e participação ativa.	A sensibilidade do gesto (olhares, silêncios, hesitações) indica deslocamentos nas relações afetivas no jogo.
Da Resistência à Escuta e Negociação	Rejeição à ausência de árbitro e regras cooperativas.	Sugestões autônomas de novas regras com inclusão.	O conflito e a resistência geram tensionamentos que convocam à negociação e reposicionamento ético dos sujeitos.
Normatividades Ético-Políticas	Validação simbólica de falas excludentes ('menina no time, não jogo').	Produção de cartazes e desenhos com mensagens de respeito e igualdade.	A elaboração reflexiva das vivências se transforma em normatividade coletiva e ética de convivência escolar.

Fonte: elaborado pelos autores.

3 Os registros iconográficos da intervenção (fotos das aulas e cartazes produzidos pelos estudantes) estão disponíveis para consulta no drive: <https://drive.google.com/drive/folders/116McaEpcQUitexk2elfYsgsfGTdrovj>

A seguir, apresentamos uma análise de cada uma das chaves analíticas, trazendo descrições das práticas pedagógicas, falas dos estudantes, e interpretações baseadas nos referenciais teóricos da pesquisa, as quais foram registradas em diários de campo e registros audiovisuais. Essas análises buscam compreender como as intervenções com o Fútbol Callejero e o Futebol Generificado mobilizaram sentidos, afetos e deslocamentos nas formas de participação e convivência nas aulas de Educação Física.

Afetos em Jogo: a emergência de novos sentidos

A primeira entrada analítica da experiência refere-se ao domínio da qualidade sentida, do possível ainda não determinado, das afetações sensíveis e espontâneas. Nas aulas de Educação Física, esse plano se manifesta nos gestos expressivos, nas hesitações, nas explosões de alegria ou frustração, nos silêncios carregados de sentidos, nos olhares desviados ou nos sorrisos cúmplices.

Durante as intervenções⁴ com o Fútbol Callejero e o Futebol Generificado, os afetos emergiram como signos iniciais do processo de significação. No início da experiência, era possível perceber olhares de estranhamento, inquietações corporais e reações não verbalizadas diante das regras propostas, especialmente pela ausência de árbitro e pela obrigatoriedade da participação das meninas. Esses afetos expressaram-se como sensibilidades, ainda não simbolizadas, mas que já anunciavam o impacto da intervenção no universo sensível dos estudantes.

“Não entendi por que tem que jogar sem juiz... vai dar briga” (Diário de Campo bolsista, 2024).

“Mas tem mesmo que passar para as meninas?” (Diário de Campo bolsista, 2024).

Essas manifestações, ainda que marcadas por incômodo ou resistência inicial, revelam uma dimensão estética da experiência corporal: o corpo sente antes de compreender, reage antes de racionalizar. Como aponta Peirce (1990), esse primeiro momento é o plano daquilo que é sentido em sua intensidade, e não em sua estrutura lógica.

4 Os diários de campo elaborados durante o processo de intervenção, bem como os relatos reflexivos dos docentes, podem ser acessados no drive: https://drive.google.com/drive/folders/1TwVLPFLfDu8o8r_PHVkQe37uls9bn-Qg

À medida que as aulas avançavam, os registros começaram a revelar pequenas inflexões nesses afetos iniciais. Gestos de acolhimento, celebração de passes entre gêneros, risos coletivos após jogadas inesperadas ou falas espontâneas durante as rodas de conversa começaram a emergir como sinais de uma abertura sensível ao outro.

“Devíamos dar um prêmio para as meninas porque jogaram muito bem” (Diário de campo, bolsista 2024).

“Antes da prática eu não gostava de futebol, mas agora jogando até que eu achei bem legal” (Diário de campo, bolsista 2024).

Figura 1: Desenhos produzidos por estudantes do Ensino Fundamental anos iniciais



Fonte: dados da pesquisa.

Esses deslocamentos, ainda que incipientes, apontam para a mobilização formativa do jogo como campo de emergência de afetos compartilhados. O corpo- movimento, nesse plano, não apenas executa, mas afeta e é afetado, abrindo espaço para a produção de um outro sensível, um sensível ético-estético, como também destaca Freire (1987), ao tratar da educação como um ato de amor, de diálogo e de acolhimento da humanidade do outro. Além da quadra, os efeitos das intervenções transbordaram para outras instâncias da vida escolar. Em uma das experiências, os estudantes produziram desenhos discutindo equidade de gênero no esporte, conectando as vivências do jogo com desigualdades percebidas em outros espaços.

Da resistência à escuta e negociação: aprendizagens em movimento

A segunda chave analítica refere-se à experiência do choque com a realidade: aquilo que se impõe à consciência, que interrompe o fluxo habitual e convoca à ação diante de resistências concretas. No contexto da intervenção pedagógica, essa dimensão emerge nas tensões vividas entre os estudantes diante das regras propostas, nas reações contrárias, nos embates verbais, nas recusas e na necessidade de negociação coletiva.

Desde o primeiro contato com o Futebol Callejero, observou-se uma forte resistência de parte dos meninos à ausência do árbitro. A pergunta recorrente: “Mas quem vai decidir se foi falta?” (Diário de Campo Bolsista, 2024), expressa não apenas a dificuldade de abandonar o modelo verticalizado do futebol tradicional, mas também o estranhamento diante de um novo regime de convivência baseado na corresponsabilidade.

Alguns relatos indicam que, enquanto certos grupos adotaram rapidamente esses princípios educativos propostos, outros resistiram às mudanças, demonstrando conflitos principalmente em relação à redistribuição de papéis durante o jogo, como vemos em um dos trechos do diário de campo:

Já do outro lado, foi um pouco mais complicado, pois tinham dois alunos particularmente “encrenqueiros e arteiros”. Aconteceu um pouquinho de tudo: acertaram a bola na cara de uma menina, houve xingamentos, desentendimentos para ver quem ia no gol e afins. À medida que as coisas aconteciam, eu ia conseguindo intervir e assim o jogo foi se desenrolando (Diário de Campo Bolsista, 2024).

Nesse sentido, também percebemos relações marcadas por desigualdade. Muitos meninos resistiam às regras do Futebol Generificado, que exigiam participação das meninas para a validação dos gols. Essa exigência desestabilizou o jogo hegemônico, provocando reações de descontentamento, o que revela, como afirma Butler (2019), o funcionamento normativo do gênero como repetição regulada de exclusões. Como vemos, nesta fala de um estudante: “Fiquei irritado porque eu não podia me movimentar direito, mas as meninas jogam assim todo dia” (Diário de Campo Professora, 2024).

Esse tipo de expressão, mesmo que nascida do desconforto, indica o início de uma escuta sensível e da reconfiguração das relações. Os estudantes, ao vivenciarem na pele os efeitos da limitação de movimento, passaram a perceber as injustiças impostas sistematicamente às colegas. Isso constituiu um momento

decisivo do processo formativo: o embate com a alteridade, o confronto com o outro e a necessidade de reposicionar-se diante dele.

Em resposta a esses conflitos, emergiram também momentos de negociação e (re)invenção coletiva. Grupos passaram a propor rodízios de funções, validar passes feitos por meninas com entusiasmo e até modificar as regras de forma espontânea para favorecer a equidade. Como evidenciado em registro no diário de campo do professor.

Em sala, definimos as regras juntos e alunos sugeriram desenvolver a atividade anterior (futebol generificado), porém colocando igualdade nas regras do professor, ou seja: - a mesma quantidade de meninos e meninas no gol; - rodízio dos jogadores/as para que todos/as fizessem as mesmas funções. (Diário de Campo Professor Supervisor, 2024).

Assim, a escuta do outro não é simples empatia, mas o reconhecimento de que os corpos estão implicados em relações de poder. A mediação docente, ao criar condições para a escuta e para a partilha da dor, sustentou esse plano de confronto e abertura. No quadro abaixo temos os movimentos de aprendizagem que ocorreram durante a intervenção.

Quadro 2 - Comparativo de falas/conduitas dos estudantes no início, durante e no final da intervenção

Início da intervenção	Durante a intervenção	Final da intervenção	Movimentos analíticos
"E se as meninas ficassem de gândula e os meninos na quadra jogando?"	"Fiquei irritado porque eu não podia me movimentar direito, mas as meninas jogam assim todo dia"	"Agora eu entendo como é difícil quando ninguém passa a bola para a gente"	Movimento de deslocamento do privilégio à empatia. A restrição estratégica gerou fricção que produziu consciência crítica e alteridade, em consonância com Freire (1987) e Butler (2003).
"Pelo menos no placar a gente ganhou"	"Ambos os times descumpriram o princípio do respeito, houve alguns xingamentos entre eles, assim os dois times perderam ponto. Nessa partida ficou decidido o empate, já que os dois times se desrespeitaram"	"O mundo precisa de respeito, solidariedade e cooperação"	A lógica meritocrática cede lugar à reflexão ética coletiva. O jogo passa a operar como metáfora de convivência e justiça, atualizando signos de convivência (Peirce, 1990; Taylor, 2011).

Início da intervenção	Durante a intervenção	Final da intervenção	Movimentos analíticos
"Meu time vai ter só menina? Não vou jogar não"	"Devíamos dar um prêmio para as meninas porque jogaram muito bem."		A normatividade excludente inicial se reconfigura em reconhecimento e valorização. Há uma inflexão estética e política no modo de perceber o outro, em linha com a ética do reconhecimento (Taylor, 2011) e com a performatividade de gênero (Butler, 2003).

Fonte: dados da pesquisa

Normatividades ético-políticas: a mediação da mudança

A terceira chave analítica diz respeito ao plano da interpretação, da mediação e da construção de normas e regularidades. Na Educação Física escolar, essa dimensão manifesta-se quando os estudantes, após vivenciar e refletir sobre tensões e desigualdades, passam a elaborar novas formas de significar o jogo, o corpo, o outro e a convivência.

As rodas de conversa, os cartazes produzidos pelos estudantes e as narrativas escritas revelaram essa dimensão da interpretação crítica das vivências. Nesse plano, os afetos sentidos e os embates vividos são reelaborados em linguagem e convertidos em princípios partilháveis, instaurando normas ético-políticas construídas coletivamente.

"Agora eu entendo como é difícil quando ninguém passa a bola pra gente." (Diário de campo professora, 2024).

"O mundo precisa de respeito, solidariedade e cooperação." (Cartaz produzido por estudante do Ensino Fundamental anos finais, 2024).

A produção discursiva dos estudantes, expressa em cartazes, falas e reorganizações espontâneas das regras, revela que os sentidos vividos não se restringiram à quadra. Eles reverberaram como signos que reorganizam a experiência e reconfiguram as formas de convivência escolar. Esses enunciados não são apenas slogans, representam uma reorganização da experiência vivida. O jogo, nesse contexto, torna-se um ensaio de mundo, no qual a convivência democrática é experimentada, tensionada e reconstruída (Birulés, 2025).

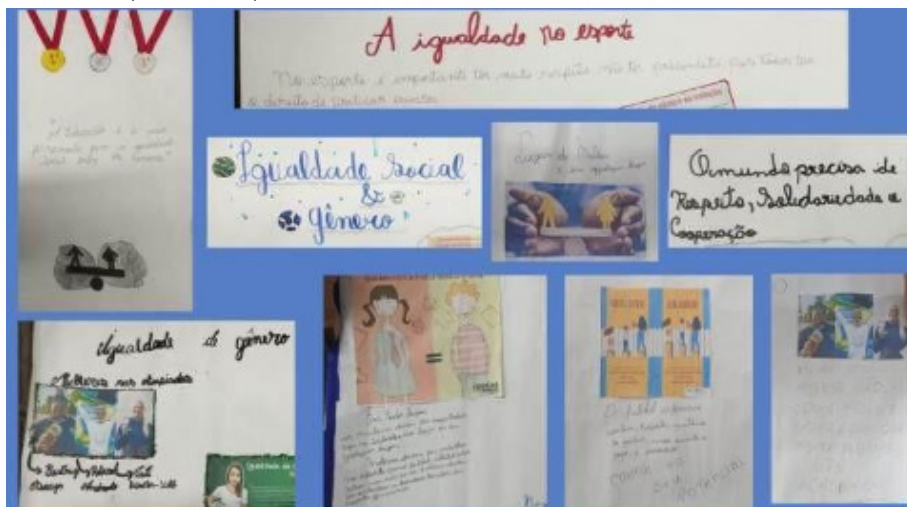
A prática pedagógica, inspirada em Freire (1987), aparece aqui como ato político que transforma conflitos em aprendizagem crítica e a mediação docente

como ação germinadora de sentidos. Não se trata de impor novas normas, mas de favorecer a emergência de normatividades mais justas, construídas na partilha de experiências e na escuta ética do outro.

Como nos lembra Taylor (2011), o reconhecimento é uma exigência humana fundamental, e sua ausência ou distorção pode causar feridas identitárias. Ao criar condições para que as meninas ocupem espaços centrais no jogo e tenham sua participação valorizada, o projeto não apenas combate desigualdades, mas propõe novos modos de organização sensível da convivência, nos quais a justiça não é formal, mas vivida.

Nessa esteira, o corpo-movimento transforma-se em linguagem, capaz de narrar o vivido e projetar inéditos viáveis. Os estudantes passam de objetos-corpo de norma a coautores de regras, transformando o jogo em território de escuta, reconhecimento e invenção política. Na figura abaixo apresentamos a inserção de imagens de cartazes e falas interpretativas escritas pelos estudantes, que expressam os sentidos construídos pelos estudantes.

Figura 3: Cartaz produzido por estudante do Ensino Fundamental anos finais



Fonte: dados da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reafirma a Educação Física como linguagem e campo estético-ético-político, capaz de mobilizar sentidos e provocar deslocamentos nas formas de jogar, conviver e pertencer. Ao adotar práticas como o Futebol Callejero e o

Futebol Generificado, a proposta revelou que é possível tensionar normas de gênero enraizadas e reconfigurar as relações escolares por meio da corresponsabilidade pedagógica.

A análise das vivências indica que os deslocamentos não ocorreram apenas no plano das regras ou das condutas técnicas, mas na forma como os estudantes passaram a interpretar o jogo e o outro. A partir da semiótica de Peirce, compreendemos que os gestos, silêncios, conflitos e falas são signos que se atualizam na experiência, abrindo espaço para novas interpretações. Quando as normatividades de gênero foram desestabilizadas, emergiram brechas para práticas mais justas, dialógicas e sensíveis à diferença. Butler contribui com essa leitura ao afirmar que o corpo é linguagem e que o gênero se constitui como prática reiterada, mas também passível de transformação.

Para além dos efeitos no grupo, a experiência foi profundamente transformadora para minha formação docente. Como bolsista do PIBID, pude vivenciar na prática os desafios e aprendizados de uma intervenção pedagógica comprometida com a justiça social. A Educação Física se revelou, para mim, como espaço de transformação social e invenção coletiva, evidenciando que ensinar implica criar condições para que novas formas de convivência, respeito e pertencimento possam emergir. Ser professora é assumir um lugar de escuta, diálogo e abertura ao outro, assumindo uma prática de mediação que transforma não só os estudantes, mas também a si mesma enquanto docente. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

REFERÊNCIAS

BANDY, Susan J. **Estudos de gênero e esportes: uma perspectiva histórica / Gender and sports studies: an historical perspective**. Trad. Mariane da Silva Pisani. Ponto Urbe [Online], 29, 2021. Postado online em 27 dez. 2021. Consultado em 08 dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pontourbe/article/view/217266/198718>. Acesso em: jan. de 2024

BIRULÉS, Fina. **O mundo em jogo: Hannah Arendt**. 1. ed. São Paulo: Manole, 2025.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do sexo**. São Paulo: Crocodilo Edições, 2019

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORREIA, Marcos Miranda; DEVIDE, Fabiano Pries; TELLES, Silvio de Cássio Costa; LUTZ, Thulyo; MURAD, Maurício; OLIVEIRA, Gabriela Aragão Souza.

O discurso da licenciatura em Educação Física sobre as questões de gênero na formação profissional em Educação Física. Salusvita, Bauru, v. 1, n. 35, p. 67-83, 2016.

DAMIANI, Magda Floriana et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. | Pelotas [45] 57 – 67, 2013. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5816/Discutindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf;jsessionid=2A0218B68E51672C01CF846D16AFB5FD?sequence=1. Acesso em: 01 abr. 2025

DEVIDE, Fabiano Pries *et al.* Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. Motriz: **Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/vdH5QcysDZcqrTk4hNZs-qYI/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. 247. ed. Brasília: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2016. 534-551 p. v. 97.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades**. Tempo [Online], v. 19, n. 34, jan.-jun. 2013. p. 45-52. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/vbn6CksZ5vyDDpKrCZP-WMhS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2025.

LEITÃO, Arnaldo Sifuentes; BETTI, Mauro; SO, Marcos Roberto; GRILLO, Rogério de Melo; RODRIGUES, Gilson Santos. Os conteúdos da Educação Física na área de linguagens em perspectiva semiótico-pragmaticista. **Revista Movimento**, Porto Alegre, 2025. (no prelo)

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

TAYLOR, Charles. **A ética da autenticidade**. Tradução Talyta Carvalho. São Paulo: É Realizações, 2011.

AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DAS SITUAÇÕES-LIMITES ÀS POSSIBILIDADES PARA “SER MAIS” NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Flávia Moreira Nunes¹
Júlia Eduarda Teles da Silva²
Danilo Teodoro Cintra Silva³
Luciana Moreira Motta Raiz⁴
Marilurdes Cruz Borges⁵

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar e analisar uma unidade didática composta por sete aulas de 45 minutos, realizada no primeiro semestre de 2025, com foco na inserção das Práticas Corporais de Aventura (PCAs) nos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar de serem reconhecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apenas a partir dos anos finais, as PCAs podem contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. A investigação, fundamentada nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, Andrade, Ferreira e Damazio, teve como metodologia a Intervenção Pedagógica em uma turma do 2º ano de uma escola pública municipal na periferia de Franca/SP, vinculada ao subprojeto do PIBID. O planejamento das aulas ocorreu de forma coletiva, dialogada e participativa, respeitando os contextos e as sugestões das crianças. Na execução, as PCAs foram adaptadas, buscando romper com a visão tradicional da Educação Física escolar e promover

1 Aluna: Curso de Educação Física da Universidade de Franca—SP, anaflaviamoreira_2@hotmail.com

2 Aluna: Curso de Educação Física da Universidade de Franca— SP, juliaeduardateles99@gmail.com

3 Professor Supervisor: Mestre em Educação Física Escolar UFSCar— SP, danieloteodorocintra@gmail.com

4 Coordenadora de área: Doutora em Promoção da Saúde, docente da Universidade de Franca—SP, Luciana.raiz@unifran.edu.br

5 Coordenadora Institucional: Doutora em Linguística, docente da Universidade de Franca — SP, marilurdescruz@gmail.com

experiências corporais diversificadas. Os conceitos freireanos de situações-limite, atos- limites e inédito- viável nortearam a análise das dificuldades enfrentadas, como a ausência de estrutura adequada e a formação docente insuficiente. Os resultados apontam que, mesmo diante de desafios, é possível adaptar e implementar as PCAs nos anos iniciais, ressignificando o papel do professor e ampliando o repertório corporal dos estudantes. Este estudo reafirma o potencial das PCAs como meio de construção de uma prática pedagógica crítica, criativa e humanizadora, em consonância com os princípios da práxis libertadora de Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação física, Práticas corporais de aventura, Situações-Limites, Ser Mais.

INTRODUÇÃO

As Práticas Corporais de Aventura (PCAs) são compostas por várias possibilidades de implementação dentro da sociedade, sejam elas praticadas em momentos de lazer, competição, e recreações turísticas. Suas vivências podem ocorrer em espaços urbanos como o skate, parkour, escalada *indoor*, e também na natureza como trilhas guiadas, mergulhos e salto de paraquedas (Paixão, 2017). Diante das diversas possibilidades, as PCAs surgem também como propostas a serem abordadas nas aulas de Educação Física escolar.

Contudo, a indicação das Práticas Corporais de Aventura somente é mencionada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos anos finais do ensino fundamental (Brasil 2017), deixando uma lacuna para os anos iniciais, quando este objeto de conhecimento poderia contribuir ainda mais na diversidade das práticas corporais das crianças e no desenvolvimento integral delas (Andrade, *et al.*, 2020).

Ao refletir sobre isso, levantamos os questionamentos? quais seriam as dificuldades, os riscos, e as limitações encontradas para vivência das PCAs nos anos iniciais do ensino fundamental? Por que a sua não menção na BNCC para essa fase escolar? Alguns estudos já apontam, como limitações e dificuldades de se realizar essas práticas dentro da escola, a falta de material apropriado; a pouca formação e conhecimento do docente; a incompreensão da gestão da escola; os espaços inapropriados; a ideia, tradicionalista e arcaica, de que a Educação Física escolar destina-se apenas aos esportes coletivos como futebol, basquete e vôlei; e a recusa em assumir riscos pela pouca idade das crianças (Andrade, 2020; Ferreira, 2020; Inácio, 2020; Tahara *et al.* 2018; Teruel, 2011).

Corroborando com Tahara e Darido (2016), que apresentam um panorama geral da inserção das PCAs nas aulas de Educação Física escolar, de fato, a falta de recursos, a possível recusa das famílias e da escola e a preocupação com a segurança das crianças, bem como o déficit na formação docente, correspondem a uma realidade desafiadora. No entanto, aceitar a situação e “cruzar os braços” pode não ser a decisão mais correta a ser tomada pelos professores (Tahara; Darido, 2016).

Diante deste cenário, este artigo tem como objetivo propor e analisar uma unidade didática – um recorte de sete aulas de 45 minutos – desenvolvida no primeiro semestre de 2025. Nesta unidade, a implementação das PCAs foi adaptada para a realidade escolar, visando à contribuição para o desenvolvimento integral das crianças. Para além das situações- limites (Freire, 2023), nas aulas

de Educação Física, as PCAs foram implementadas em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal, periférica, situada na região norte na cidade de Franca/SP, a qual sedia um subprojeto do PIBID.

REFERENCIAL TEÓRICO

As Práticas Corporais de Aventura (Brasil, 2017) já tiveram diversas conceituações e nomenclaturas. Betrán (2003) usa o termo “atividade física de aventura na natureza”, Marinho (2008) utiliza o termo “atividades na natureza”. Contudo, como afirma Andrade *et.al* (2020), estas diferentes nomenclaturas concordam que as PCAs sempre ocorreram em ambientes naturais, sendo terrestres, aquáticos ou aéreos, e até mesmo em meios urbanos, dando a esta temática um diferencial quando comparada às práticas corporais tradicionais vivenciadas na escola como futebol, vôlei e basquete.

Sobre o valor educativo das PCAs como conteúdo das aulas de Educação Física escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, destacamos os aspectos motivacionais que os ambientes diversificados trazem, além da sensação dos riscos e das superações dos desafios inerentes a esta temática. Todos estes elementos, comuns às PCAs, podem possibilitar às crianças, mesmo as mais novas, um maior conhecimento sobre suas sensações corporais, por meio das emoções causadas durante as práticas, como afirma Ferreira e Silva (2020).

Ressalta-se que “em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino” (Brasil, 2017, p. 219). Mesmo que as PCAs não apareçam mencionadas na BNCC nos anos iniciais, podemos ser utópicos e propor possibilidades para que esta temática chegue à escola e amplie o leque de oportunidades das crianças e dos professores de Educação Física. “Vale ressaltar que critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos” (Brasil, 2017, p.219). Desta forma, propomos adaptações das PCAs quando levamos para o espaço escolar, respeitando os limites das crianças e adaptando às estruturas oferecidas, pois trazem uma série de desafios quando implementadas dentro da escola, devido às limitações estruturais e materiais, à segurança e à falta de apoio da comunidade escolar, conforme afirmam Damazio e Silva (2008).

Contudo, quando esbarramos nestes desafios citados pela literatura, recorremos a Freire (2023) e a seus conceitos de situações-limite que, por vezes,

podem ser dolorosos, mas também indicar um ponto de inflexão e um começo para a construção de possibilidades. Por meio dos atos-limites, que carregam uma construção dialógica, busca-se a superação das situações-limites, antes vistas como impeditivas para a prática docente e para a aprendizagem das crianças. É preciso construir e objetivar o que Paulo Freire chama de inédito-viável, que são possibilidades criadas para superar as situações-limites que, quando percebidas e superadas, faz do “ser mais” (Freire, 2023) não só um conceito, mas a concretização da busca incessante pela transformação da realidade a favor da humanização.

Há que se destacar que uma educação que promova a transformação da realidade depende do processo de ensino e aprendizagem que a sustenta, pois estão intrinsecamente conectados e não é possível o ato de ensinar sem aprender, pois “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (Freire, 2010, p. 23)

Seguindo esse princípio, propomos a construção da unidade didática com as PCAs nos anos iniciais do ensino fundamental. O planejamento das aulas foi construído de forma coletiva e participativa, ou seja, não uma atividade meramente a ser realizada, mas pensada, que fizesse sentido também para as crianças. Foram selecionadas as temáticas: circuito das capacidades físicas, escalada horizontal, corrida na parede (*Wall Run*) adaptada, rapel adaptado, esqui adaptado, escalada indoor e mergulho. Todas essas práticas possibilitaram às crianças darem sugestões, expressarem desejos e ambições, e terem um novo olhar para a Educação Física escolar. Assim, as aulas passaram a ser um espaço de acolhimento onde todos os envolvidos na criação da unidade didática puderam compartilhar da “boniteza” que a construção coletiva e a busca pelo “ser mais” podem proporcionar (Freire, 2010).

METODOLOGIA

Segundo Damiani (2013), uma prática pedagógica inovadora pode ser entendida como ferramenta para enfrentar um problema. Dessa forma, compreendemos que uma pesquisa do tipo intervenção se constitui em um canal para avaliar se as PCAs apresentam potencial expansivo de melhoria e aperfeiçoamento das aprendizagens. Participaram da unidade didática 23 crianças do 2º ano do ensino

fundamental dos anos iniciais. A metodologia usada foi a Intervenção Pedagógica, que segundo Damiani (2013, p. 46):

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) — destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam — e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani, 2013, p. 46).

Para darmos início à introdução do subprojeto do PIBID na escola e à produção dos dados para o estudo, a coordenadora de área (CA) e o professor supervisor explicaram à gestão escolar, que prontamente aprovou, quais seriam os procedimentos: planejamento das aulas e diálogo com as crianças para descobrir interesses e curiosidades. Posteriormente, o professor supervisor dialogou com a turma do 2º ano sobre a temática do subprojeto, as crianças se mostraram empolgadas e deram várias sugestões, evidenciando um conhecimento prévio das PCAs como parkour, skate, salto de paraquedas, esqui e escalada.

A partir das sugestões trazidas pelas crianças, começamos a pensar na implementação do subprojeto, na coleta dos dados e no processo de avaliação. Como o professor supervisor é adepto das concepções de Paulo Freire, sugeriu pensar nas dificuldades das PCAs dentro da escola como “situações-limites”. Para Freire (2023), as situações-limites são obstáculos que podem limitar as pessoas a serem mais, não somente na prática pedagógica, mas também na maneira de ser e estar no mundo. Essas situações-limites são barreiras que não conseguimos superar com as ferramentas e conceitos até então existentes em nossa realidade, contudo, podem ser um trampolim para uma nova ideia, uma saída e até mesmo impulsionadora para novas e melhores realidades (Freire, 2023).

A partir da concepção freireana de que “ações concretas, por meio de uma práxis libertadora e dialógica, visam ‘ser mais’” (Freire, 2023, p. 127), começamos a refletir sobre os atos-limites que, embora inicialmente as situações-limites parecessem intransponíveis, pudessem ser transformadas. A transformação ocorre por meio da conscientização e do engajamento coletivo, possibilitando a construção de novos horizontes para as crianças e ressignificando a própria prática docente.

Conforme afirma Freire (2023), “as situações-limite não são o fim, mas a possibilidade de sua superação por meio da ação crítica e transformadora do sujeito” (p. 115). Assim, educar torna-se um ato de esperança, capaz de romper com as estruturas opressoras e instaurar a possibilidade do inédito-viável.

Registramos todas as ações e observações nos diários de aula, por meio de filmagens, fotografias e rodas de conversa, iniciadas com perguntas norteadoras, para colher informações das crianças sobre conhecimentos prévios, modalidades das PCAs, sentimentos e sensações de insegurança ou medo. Os diários de aula, segundo Zabalza (2009), podem se entrelaçar por quatro modalidades: analítica, a partir da observação dos fatos em aspectos mais específicos ou nas diversas dimensões gerais daquilo que se observa; avaliativa, pois ao final de cada diário toma-se notas das situações-limites encontradas e das possibilidades de adaptações; reflexiva, ao colocar um olhar crítico em toda unidade didática; e criativa/poética, ao imaginar ou recriar as situações que foram narradas. Nesse contexto, o diário pode ser um recurso para o desenvolvimento profissional permanente e não somente um documento burocrático, como destacado por Zabalza (2009).

A primeira aula foi desenvolvida como uma aula introdutória para as PCAs. Propomos um circuito com vários desafios motores como saltar, pular, rolar e correr. Durante as conversas iniciais com as crianças, explicamos que essas são capacidades físicas e habilidades fundamentais para as PCAs. Para a construção das aulas posteriores, professor supervisor e pibidianos fizeram reuniões para dialogar sobre as sugestões das crianças e, a partir delas, pensar novas metodologias e práticas para as quatro primeiras aulas, descritas no quadro 1.

Quadro 1 - Unidade didática das aulas desenvolvida no projeto.

Aulas	Vivência das práticas corporais de aventura	Registros de cada aula por meio de fotos
1- Circuito das capacidades físicas	Nesta primeira aula, foi realizado um circuito motor com os alunos de modo a prepará-los para as práticas corporais de aventura. As estações do circuito motor foram: elevação de joelho no mini jump, rolamento lateral no colchão, salto com corrida no cone pequeno, corrida em zigue-zague no cone grande, pula-muriho no chão, pula pneus com sequência de salto com uma e duas pernas.	 Fonte: autoria própria
2- Escalada horizontal	No chão, colocamos marcações com fitas, vários obstáculos como os bambolês, pneus e boias de piscina para que os alunos pudessem transpor e experienciar a escalada horizontal, coordenando os movimentos dos pés e das mãos sempre em quatro apoios, transpondo os obstáculos.	 Fonte: autoria própria

Aulas	Vivência das práticas corporais de aventura	Registros de cada aula por meio de fotos
3- Corrida na parede (Wall Run)	Nesta atividade denominada de “corrida na parede” (wall run), formamos uma fila, logo em seguida, demonstramos a corrida e o salto perto da parede, com o objetivo de alcançar o ponto mais alto. No início da atividade, deixamos as crianças experimentarem a velocidade e a aproximação para o salto, logo após, eles foram se empolgando e começaram a competir em busca de alcançar e colar os adesivos mais altos.	 Fonte: autoria própria
4- Rapel adaptado	A turma foi dividida em quatro grupos. Esticou-se uma corda presa a um ponto fixo, com um colega segurando a outra extremidade para evitar que se embarace. Um aluno, deitado em decúbito dorsal sobre um pano, puxava-se até o ponto fixo. Ao chegar, levantava-se, reorganizava o pano e cedia a vez ao próximo, repetindo-se a atividade até que todos vivenciassem o rapel.	 Fonte: autoria própria

Fonte: autoria própria

Durante as primeiras aulas, foram criando-se vínculos entre pibidianos e crianças, vínculo de amorosidade e confiança, construído em um curto convívio. Isso contribuiu para que as curiosidades e os questionamentos das crianças, sobre os pibidianos, surgissem: “Onde vocês estudam para virar professor?”; “O que é uma universidade, o que tem lá?”; “Vocês vão ser nossos professores no futuro?”

A partir desses questionamentos, decidimos com a coordenadora de área levar as crianças ao centro esportivo da Unifran, universidade que abriga o sub-projeto do PIBID, para respondermos a estas questões e desenvolvermos duas aulas da unidade didática (aulas 6 e 7), expostas no quadro 2, as quais dificilmente conseguiríamos viabilizar no espaço escolar devido as limitações estruturais.

Quadro 2 - Unidade didática das aulas desenvolvida no projeto.

Aulas	Vivência das práticas corporais de aventura	Registros de cada aula por meio de fotos
5- Esquiagem adaptado	Esta vivência também foi uma das sugestões das crianças para adaptarmos o esqui na neve, foram formadas duas filas abaixo do morro gramado, que há na lateral da quadra da escola e chamávamos duas crianças por vez até o alto deste morro, nós dávamos o impulso em uma criança de cada vez, sentadas no papelão, assim que ela chegasse na base do morro outra criança subia para escorregar.	 Fonte: autoria própria
6- Escalada indoor	Esta aula foi realizada no centro esportivo da Unifran e o transporte e a alimentação das crianças foram cedidos pela prefeitura municipal de Franca-SP. Aqui, realizamos a escalada <i>indoor</i> , quando as crianças associaram rapidamente à escalada horizontal que fizemos na escola. Agora elas atravessaram os obstáculos escalando a parede.	 Fonte: autoria própria
7- Mergulho na piscina	Nesta aula, realizada no mesmo dia da aula na Unifran, as crianças puderam vivenciar a prática do mergulho livre, onde, por meio de brincadeiras, as crianças precisavam mergulhar até o fundo da piscina e pegar os brinquedos que lá estavam submersos. Após mergulharem, as crianças ficaram à vontade dentro da piscina brincando.	 Fonte: autoria própria

Fonte: autoria própria

Concluída a produção dos dados dos “atos-limites” da unidade didática, iniciou-se a análise qualitativa com base nos conceitos freireanos de situações-limites e inédito-viável. A partir dos diários de aula, filmagens e fotografias, buscou-se propor caminhos para superar os desafios enfrentados ao abordar essa temática nos anos iniciais do ensino fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de refletir sobre a aplicação de uma unidade didática de PCAs na Educação Física escolar, promoveu-se sete aulas para alunos do 2º ano, as quais se mostraram promissoras às PCAs para os anos iniciais, apesar dos desafios. O quadro 3 apresenta as situações-limites e possibilidades das aulas na escola, seguido da discussão das aulas na universidade. A categorização busca

apenas esclarecer os resultados, sem dicotomizar as situações-limites e inéditos-viáveis, que estão interligados intimamente.

Quadros 3 – Situações-limites e possibilidades nas práticas corporais de aventura

Aulas	Situações-limites encontradas	Possibilidades para o “SER MAIS”
1- Circuito das capacidades físicas	Nesta aula, não encontramos situações-limites relacionadas às PCAs, pois foi uma aula introdutória abordando as capacidades físicas que prepararam para as PCAs.	Devido a escola fornecer todos os materiais utilizados nesta aula, não houve necessidade de adaptações para a aula proposta.
2- Escalada horizontal	- Crianças com dificuldade em coordenar a locomoção em quatro apoios. - Cansaram-se rapidamente por se locomoverem, na maior parte do tempo, com o corpo estendido.	Podemos explorar diferentes formas de se locomover dentro da escalada, iniciando com movimentos mais leves e alternando com os quatro apoios.
3- Corrida na parede (Wall Run)	Crianças com medo de não controlarem a velocidade e baterem na parede.	Para a superação desta situações-limite, colamos tatames com fita adesiva de 50mm nas paredes, dando mais segurança às crianças.
4- Rapel adaptado	Falta de um lugar íngreme para que as crianças pudessem descer, tradicionalmente, como no rapel.	A situação-limite já havia sido identificada no planejamento da aula e adaptamos o rapel com corda e panos.
5- Esqui bum adaptado	Distanciamento e desconfiguração da prática do esqui tradicional por causa da descida ser em caixas de papelão e não ocorrer a descida em pé.	Aqui as crianças procuraram e exploraram diferentes formas de descer pelo morro de grama e disseram ser mais emocionante descer de formas variadas.

Fonte: autoria própria

A implementação das PCAs no contexto escolar foi viabilizada por meio de adaptações pedagógicas, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2017), ao destacar que as práticas corporais devem ser reconstruídas segundo sua função social e as condições materiais disponíveis. As PCAs devem ser adaptadas às condições da escola e de maneira simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar. Tais adaptações refletem as fragilidades estruturais das instituições de ensino e a escassez de investimentos, tanto em recursos quanto em formação docente, evidenciada pela limitada presença do tema nas licenciaturas em Educação Física (Inácio *et al.*, 2015; Tahara *et al.*, 2018; Teruel, 2011).

As duas últimas aulas da unidade didática, apresentadas no quadro 4, ocorreram fora do espaço escolar. Elas foram realizadas no campus da Universidade de Franca.

Quadro 4 – Situações-limites e possibilidades nas práticas corporais de aventura na Unifran

Aulas	Situações-limites encontradas	Possibilidades para o “SER MAIS”
6- Escalada indoor	As crianças relataram insegurança em um primeiro momento com a parede de escalada e com a possibilidade da queda.	Foi necessário ajuda dos alunos do PIBID os quais as crianças já tinham vínculo para apoiá-los durante esta prática, somente com este auxílio às crianças se sentiram seguras e vivenciaram a aula.
7- Mergulho na piscina	O Estado de euforia e ansiedade das crianças pode tornar a piscina um lugar perigoso se não houver os cuidados necessários para esta prática.	Aos poucos e com muita conversa e escuta atenta, as crianças foram se acalmando e, conforme a prática da piscina ocorria, a euforia e a ansiedade, por parte das crianças, foram sendo reguladas.

Fonte: autoria própria

Essas duas últimas aulas só foram viabilizadas pelo apoio da comunidade escolar, da gestão da escola e da universidade. Reconhece-se, contudo, que nem todas as escolas dispõem de parcerias com universidades próximas, o que configura uma situação-limite. Assim, investimentos em políticas públicas que democratizam o acesso a esses espaços ou qualifiquem a infraestrutura escolar são essenciais para o “ser mais” (Freire, 2023) das crianças e da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dialógica da unidade didática somente foi viabilizada por meio da abertura da gestão escolar ao projeto PIBID, que permitiu uma relação de confiança e corresponsabilidade com a comunidade. O envolvimento das famílias, ao apoiarem as propostas pedagógicas dentro e fora da escola, como em piscinas e espaços de escalada *indoor*, foi essencial. Esse processo participativo reforça a importância de práticas que valorizem a escuta, a autonomia e o vínculo entre escola, família e comunidade, promovendo uma aprendizagem significativa.

As Práticas Corporais de Aventura ainda não são uma temática tradicional nos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, são necessários mais estudos e propostas exitosas, como a desenvolvida nesta unidade didática, e sugeridas por Ferreira e Silva (2020) e por Andrade *et al.* (2020), que contribuam para o diálogo sobre o tema.

A unidade didática demonstrou ser possível desenvolver as PCAs com crianças da educação básica desde os anos iniciais, se for estabelecido diálogos e respeito aos seus contextos sociais.

Por fim, destacamos que o projeto ainda está em andamento, em constante construção e reinvenção, como toda prática educativa viva e comprometida com a

transformação social. Esperamos seguir adiante com esta escrita coletiva, movidos pelo desejo de continuar nos aventurando pelos caminhos da pedagogia crítica e reflexiva, inspirados pelo pensamento freireano. Seguimos acreditando na potência da Educação Física escolar como espaço de diálogo, escuta e emancipação e, com esse espírito, permanecemos “freireando”, dia após dia, na esperança de juntos “sermos mais”, como propõe Paulo Freire, tanto na em nossa prática docente quanto na formação humana das crianças com as quais caminhamos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às famílias pela confiança em nosso trabalho com seus filhos e filhas, à Universidade de Franca por sediar o subprojeto do PIBID e à CAPES pelo fomento que possibilita, por meio das políticas públicas, unir esforços físicos e intelectuais que transformam vidas e a educação em todo país.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. C. et al. Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-15, jul. 2020.
- BETRÁN, Javier Oliveira. Rumo a um novo conceito de ócio ativo e turismo na Espanha: as atividades físicas de aventura na natureza. In: BRUHNS, Heloísa; MARINHO, Alcyane. (Org.). **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, p. 219, 238, 2017. Disponível em: <http://basenacional.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2025.
- DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPAÇO FÍSICO EM QUESTÃO. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 189–196, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/3590>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 46-67, 2013.

FERREIRA, Jéssica Karina Silva; DA COSTA SILVA, Paula Cristina. Práticas corporais de aventura na natureza na educação infantil: um relato de experiência. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 3, p. 157-164, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 23, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, p. 126,127,130, 2023.

INÁCIO, Humberto Deus; CASTRO, Caroline; MACHADO, Luiza; CAUPER, Dayse Câmara. Práticas corporais de aventura [na natureza] na educação física escolar: uma experiência em escolas da rede municipal de Goiânia. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015, Vitória. **Anais do CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015**.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; SOUSA, Caroline Castro; MACHADO, Lídia Ferreira. A presença das práticas corporais de aventura em escolas públicas da região Metropolitana de Goiânia: um estudo exploratório. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-16, jul./dez. 2020. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76350/44685>

MARINHO, Alcyane. Lazer, aventura e risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. **movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 181-206, 2008.

PAIXÃO, Jairo Antônio da. O esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 170-182, 2017. <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-832916>

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 113-36, 2016.

TAHARA, Alexander Klein; DE CARVALHO SOARES, Dandara; DARIDO, Suraya Cristina. Estado da arte: Práticas corporais de aventura e Educação Física escolar. **Arquivos de Ciências do Esporte**, v. 6, n. 3, 2018.

TERUEL, Ana Paula. **Atividades de Aventura no contexto escolar, na visão de professores de educação física**. 2011. 36 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) -Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/121569>

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula: um instrumento**. Artmed Editora: [S.l.], p. 14-15-27-47. 2009.

O PROGRAMA QUE RECONSTRÓI: O PAPEL DO PIBID NA EVOLUÇÃO COGNITIVA INFANTIL PÓS PANDEMIA

Jennifer Jerônimo Félix¹
Eduarda Aparecida Geronimo²
Marcus Vinícius de Mattos Alvarenga³

RESUMO

O presente trabalho dedica-se a apresentar de maneira detalhada a proposta pedagógica e os resultados relevantes decorrentes da aplicação do PIBID desenvolvido pelo Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – UNIFAE, no âmbito do edital 23/2022. A iniciativa teve início em 2022, período em que a instituição foi contemplada para implementar um projeto voltado ao desenvolvimento de atividades cuidadosamente planejadas para estimular processos mentais pré-matemáticos em estudantes de escolas municipais de São João da Boa Vista – SP. O foco principal consistiu em recompor os saberes de crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, significativamente impactadas pelo distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19, sobretudo aquelas com pouca ou nenhuma experiência prévia na Educação Infantil de forma presencial. A proposta delineou um trabalho contínuo, com duração total de 18 meses, priorizando ações semanais que respeitaram os períodos de férias e recesso escolar. As atividades foram implementadas em três escolas de Educação Básica do município, direcionando esforços à reestruturação de saberes e à consolidação das estratégias pedagógicas adotadas, sempre em conformidade com os pressupostos e diretrizes estabelecidos pela Base Nacional Comum

1 Graduando do Curso de Pedagogia do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – UNIFAE, São João da Boa Vista – SP, jennifer.felix@sou.fae.br, bolsista PIBID.

2 Graduando do Curso de Pedagogia do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – UNIFAE, São João da Boa Vista – SP, eduarda.geronimo@sou.fae.br, bolsista PIBID.

3 Professor orientador do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE, Mestre em Educação, especialista em Educação Matemática, coordenador institucional do PIBID e-mail: marcus.alvarenga@prof.fae.br Coordenador institucional e coordenador de área do PIBID.

Curricular (BNCC). A partir da obra “Educação Infantil e Percepção Matemática”, de Sergio Lorenzato, este trabalho se propõe não apenas a relatar a aplicação dessas práticas, mas também a validar, por meio de análise criteriosa, os resultados obtidos nos processos mentais relacionados à aprendizagem matemática. Para tal, realiza-se um comparativo entre os dados da avaliação diagnóstica inicial e da avaliação final dos alunos atendidos na EMEB Antônio dos Santos Cabral, então detentora dos menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município. Dessa forma, objetiva-se demonstrar a eficácia das ações do PIBID frente aos desafios impostos pelo contexto pandêmico e às dificuldades históricas de aprendizagem matemática desses estudantes.

Palavras-chave: PIBID. Processos Mentais. Educação Matemática. Práticas pedagógicas

INTRODUÇÃO

A formação dos alicerces do pensamento lógico-matemático nas primeiras etapas da educação é de suma importância para o desenvolvimento integral do indivíduo e para sua capacidade de interagir e compreender o mundo complexo que o cerca. A matemática, compreendida não apenas como um conjunto de regras e fórmulas, mas como uma linguagem universal e uma ferramenta essencial para a organização do pensamento, requer vivências significativas e intencionais desde a Educação Infantil.

Lorenzato postula que a aquisição do letramento matemático depende intrinsecamente do estímulo a sete processos mentais fundamentais: a correspondência (estabelecer relações um a um), a comparação (identificar semelhanças e diferenças), a classificação (agrupar elementos por características comuns), a sequenciação (ordenar elementos de forma sucessiva), a seriação (ordenar elementos segundo um critério específico), a inclusão (compreender que conjuntos podem estar contidos em outros) e a conservação (perceber que a quantidade permanece constante independentemente da disposição).

Contudo, o cenário educacional global foi dramaticamente impactado pela pandemia da COVID-19, que, ao impor o distanciamento social e a transição para o ensino remoto, gerou significativas lacunas de aprendizagem. Este impacto foi particularmente acentuado entre as crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental que tiveram pouca ou nenhuma vivência em ambientes presenciais na Educação Infantil, um período crítico para o desenvolvimento dessas habilidades citadas acima.

Frente a esse contexto de desafios educacionais urgentes, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pelo Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – UNIFAE, no edital 23/2022, objetivou desenvolver atividades com os estudantes dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental a fim de recompor saberes pré matemática que desenvolviam o letramento matemático a partir de estímulos aos processos mentais, mitigando as defasagens decorrentes do ensino remoto e recompondo os saberes pré-matemáticos.

As atividades foram desenvolvidas e aplicadas em três escolas municipais de São João da Boa Vista – SP ao longo de 18 meses, com ações contínuas e semanais. As intervenções concentraram-se em três instituições de ensino fundamental com os menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município, dentre as quais a EMEB Antônio dos Santos Cabral foi o foco principal

deste estudo, sublinhando a necessidade de atuar em contextos de maior vulnerabilidade educacional. A proposta buscou não apenas recuperar conceitos, mas também fortalecer a base cognitiva dessas crianças, alinhando-se aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Este trabalho tem como objetivo central validar a eficácia das práticas pedagógicas aplicadas pelo projeto PIBID da UNIFAE na EMEB Antônio dos Santos Cabral, sob a ótica dos processos mentais descritos por Sergio Lorenzato. Para tanto, buscar-se-á demonstrar o impacto dessas intervenções por meio de um comparativo entre os dados de uma avaliação diagnóstica inicial e os resultados obtidos na reaplicação da mesma avaliação após um ano de aplicação contínua do programa.

Para compreender e avaliar o estágio de desenvolvimento dos processos mentais pré-matemáticos entre os estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, foi aplicada uma Avaliação Diagnóstica cuidadosamente planejada no âmbito do projeto “Alfabetização Matemática” da UNIFAE. Essa avaliação teve como objetivo principal averiguar o grau de apropriação dos processos mentais fundamentais, imprescindíveis à aprendizagem matemática, segundo a perspectiva teórica que fundamenta o projeto.

METODOLOGIA

Para compreender e avaliar o estágio de desenvolvimento dos processos mentais pré-matemáticos entre os estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, foi aplicada uma Avaliação Diagnóstica cuidadosamente planejada pelos membros bolsistas, supervisores e coordenador do projeto “Alfabetização Matemática” da UNIFAE. Essa avaliação teve como objetivo principal averiguar o grau de apropriação dos processos mentais imprescindíveis à aprendizagem matemática, segundo a perspectiva teórica que fundamenta o projeto.

Cabe destacar que a preparação desta avaliação só foi possível a partir de um estudo minucioso conduzido pelas supervisoras e coordenação do projeto, que ofereceram formação teórica aprofundada sobre os processos mentais e o referencial adotado, o viés de Sergio Lorenzato. Tal formação foi fundamental para garantir as corretas intervenções e os apontamentos dos registros avaliativos.

O processo de aplicação das avaliações diagnósticas envolveu todas as bolsistas do projeto, que atuaram individualmente com cada estudante participante. Essa abordagem personalizada permitiu uma observação atenta das estratégias

cognitivas utilizadas por cada criança, potencializando a identificação de especificações no desenvolvimento dos processos mentais avaliados.

O contato individual visava proporcionar um ambiente que pudesse favorecer a expressão espontânea do raciocínio em situações de manipulação e resolução de pequenas tarefas.

A implementação da avaliação ocorreu em duas etapas: um momento inicial de exploração livre, seguido de intervenções orientadas estrategicamente pelas bolsistas do PIBID, conforme segue melhor descrição de cada uma delas.

Primeiramente, cada estudante construiu uma sacola contendo variados materiais manipulativos individuais e de uso exclusivo, entre eles: pedaços de tecidos, tampas de garrafa de diferentes tamanhos, pedras, blocos de montar, fitas, fichas coloridas e outros objetos. Esses materiais foram criteriosamente selecionados para estimular a experimentação, a classificação, a organização e outras operações mentais esperadas nas primeiras fases do desenvolvimento lógico-matemático de forma a úteis com os apontamentos da BNCC no tocante aos objetivos de aprendizagem da Educação Infantil.

Inicialmente, as crianças foram convidadas a manipular livremente os materiais, permitindo que demonstrassem, de maneira espontânea, estratégias próprias de organização, agrupamento e experimentação dos objetos disponíveis.

Após esse período de exploração autônoma, as bolsistas passaram a dirigir situações-problema ou comandos específicos, observando as reações e o raciocínio das crianças frente aos desafios propostos. Por exemplo: na presença de palitos de diferentes tamanhos, era solicitado: “Agora, eu quero que você arrume esses palitos!”. Após a organização, perguntava-se: “Por qual motivo você organizou dessa forma?”. A depender das respostas, novas questões eram formuladas, como: “Há outra forma de se organizar esses palitos?” ou “O que você teve que fazer para ter certeza que essa arrumação daria certo?”.

Todo o processo era acompanhado em tempo real por uma bolsista, responsável por registrar, em rubrica específica, o nível de domínio demonstrado por cada estudante em relação a cada processo mental avaliado. A escala utilizada previa três categorias:

- “Sim” — quando o processo mental estava plenamente estabelecido;
- “Transição” — quando havia indícios de avanço, mas ainda aquém do esperado para a faixa etária;
- “Não” — nos casos em que se observava apropriação incipiente ou inexistente do processo mental em questão.

Após a realização das avaliações com todos os estudantes de cada turma, as bolsistas procederam à tabulação dos dados coletados. Cada registro feito na rubrica foi sistematizado, permitindo a análise quantitativa e qualitativa dos resultados obtidos. Para facilitar a compreensão das tendências observadas, os dados tabulados⁴ foram organizados e visualizados por meio de gráficos, buscando dar maior clareza na comparação dos desempenhos e identificando padrões de avanço ou dificuldade no grupo avaliado. Este mesmo procedimento de diagnóstico, tabulação e visualização dos resultados foi replicado nas demais escolas-campo do PIBID, assegurando padronização e rigor metodológico no acompanhamento das turmas atendidas pelo projeto.

Além da análise individual dos resultados em cada escola, foi realizado um importante momento de compartilhamento dos dados entre todas as equipes participantes. As informações obtidas foram apresentadas e discutidas coletivamente, de modo a favorecer o entendimento das especificidades de cada contexto escolar.

A partir desse intercâmbio de experiências e resultados, os bolsistas puderam reconhecer as particularidades dos estudantes e dos desafios presentes em cada realidade, ampliando a compreensão sobre a diversidade dos processos de aprendizagem. Assim, mais do que uma troca de informações, essa etapa de compartilhamento consolidou a percepção da importância de um trabalho pedagógico personalizado. Foi, principalmente, a partir dele que cada bolsista pôde refletir sobre como adaptar intervenções e propostas conforme as necessidades detectadas em seu contexto, reforçando o compromisso com uma prática educativa significativa, centrada no estudante e voltada para a promoção do desenvolvimento pleno dos processos mentais, pré matemática, fundamentais.

Com as avaliações diagnósticas concluídas e os resultados organizados de forma clara, iniciou-se uma nova etapa de trabalho, agora voltada ao desenvolvimento de atividades específicas para o estímulo dos processos mentais e para a recomposição de saberes. As atividades planejadas tiveram por objetivo, além de recuperar possíveis fragilidades apontadas na avaliação, promover a compreensão dos conteúdos essenciais previstos para as séries regulares do Ensino Fundamental, sempre em consonância com a BNCC da Educação Infantil e com as diretrizes específicas, também apontadas pela Base, das séries atendidas.

4 Os resultados da avaliação de diagnóstica da escola campo focada neste trabalho serão apresentados na etapa “Resultados e Discussão” deste trabalho, juntamente com os resultados da avaliação final.

Com base nas informações detalhadas das fichas de avaliação individual, foi possível traçar estratégias direcionadas, tornando o acompanhamento mais assertivo e personalizado. As ações desenvolvidas pelo PIBID foram cuidadosamente estruturadas para contemplar tanto intervenções coletivas quanto atendimentos individuais. As atividades em grupo visavam o desenvolvimento global dos processos mentais em toda a turma, enquanto ações pontuais eram direcionadas aos estudantes que mais demandavam apoio, favorecendo, assim, o resgate e reintegração daqueles com defasagens mais acentuadas.

Vale ressaltar que as visitas às escolas ocorreram semanalmente, o que favoreceu a criação de um vínculo significativo entre bolsistas, professores e estudantes, além de possibilitar a construção de uma rotina de trabalho.

Ao final do ano letivo, depois de todo o percurso formativo realizado, uma nova rodada de avaliações foi aplicada nas escolas-campo, com a mesma proposta metodológica da avaliação diagnóstica inicial. Houve cuidado, por parte da coordenação do trabalho, para que, sempre que possível, a mesma bolsista responsável pela avaliação inicial acompanhasse o mesmo estudante, garantindo a continuidade do olhar avaliativo e a fidelidade dos registros.

Dessa forma, o ciclo diagnóstico-intervenção-avaliação foi realizado, inclusive em tempo de realizar alguma atividade com quem, por ventura, não apresentasse rendimento abaixo do esperado a partir do ano subsequente, visto que a vigência do programa permitia o trabalho até abril de 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As ações contínuas e sistemáticas, desenvolvidas ao longo de 18 meses nas escolas municipais de São João da Boa Vista – SP, com um foco particular na EMEB Antônio dos Santos Cabral, culminam agora na apresentação de um panorama detalhado.

Antes, no entanto, das análises comparativas que demonstram a evolução do grupo de estudantes, é fundamental a compreensão da natureza das informações levantadas: são os resultados globais de todos os estudantes participantes do programa na referida escola, sem distinção de turmas ou níveis escolares visando perceber um panorama global da escola buscando uma compreensão mais robusta do percurso de aprendizagem dos estudantes e da contribuição efetiva das intervenções do PIBID como um todo.

A primeira etapa do levantamento de dados, conforme detalhado na metodologia, consistiu na aplicação de uma “Avaliação Diagnóstica” com objetivo de

analisar o nível de apropriação dos processos mentais essenciais para o letramento matemático, categorizando os resultados em três níveis de domínio: “SIM” (processo plenamente estabelecido), “TRANSIÇÃO” (em fase de desenvolvimento, com indícios de avanço) e “NÃO” (apropriação incipiente ou inexistente do processo mental).

Tabela 1 - Percentuais dos resultados da Avaliação Diagnóstico

Processo mental	Sim (%)	Transição (%)	Não (%)
Classificação	46,2	23,1	30,7
Comparação	61,5	23,1	15,4
Correspondência	52,9	23,7	23,4
Sequênciação	72,6	12,0	15,4
Seriação	38,4	23,1	38,5
Inclusão	5,7	12,0	82,3
Conservação	46,2	33,5	20,3

Ao observar os resultados obtidos, percebe-se que os já demonstravam um domínio considerável em alguns processos mentais pré-matemáticos como, por exemplo, a Sequenciação que se destaca entre os demais apresentando a maior proficiência entre os processos avaliados, com 72,6% dos estudantes demonstrando domínio ideal e 15,4% ainda não o tendo desenvolvido.

A capacidade de Comparação também evidencia um desempenho significativo, com 61,5% dos alunos na categoria “Sim”, seguida dos processos de Correspondência, com mais da metade dos alunos (52,9%) demonstrando domínio consolidado.

Contudo, a avaliação também delineou processos onde os alunos se encontram em estágios variados de desenvolvimento, apontando para a necessidade de atenção direcionada conforme os dados a seguir:

Para os processos de Classificação e a Conservação, por exemplo, apenas cerca de 46% dos alunos já possuíam essas habilidades consolidadas, no entanto, uma parcela significativa desses estudantes ainda estava na fase de “Transição” (23,1% para Classificação e 33,5% para Conservação) o que demonstrava que muitos estavam em vias de desenvolver plenamente essas competências.

Embora o melhor resultado estivesse na Sequenciação, a Seriação apresentava um quadro dividido, com 38,4% dos alunos dominando o processo, mas um percentual quase idêntico (38,5%) daqueles que ainda não o haviam desenvolvido.

Por fim, a Avaliação Diagnóstica revelou uma área crítica e importante para o desenvolvimento do pibid: a Inclusão processo mental, que envolve a compreensão de que conjuntos podem estar contidos em outros, mostrou resultados alarmantes onde 82,3% dos alunos ainda não demonstravam tê-lo (ou tendo-o pouco) consolidado, enquanto uma parcela mínima de apenas 5,7% o dominava na fase inicial do projeto.

Os resultados acima, até mesmo os mais positivos, corroboraram para execução do projeto pois, na faixa escolar que os estudantes se encontravam, era perfeitamente possível ter um número maior nos classificados como “Sim” e, certamente, o cenário de afastamento social promovido pela pandemia do COVID-19 foi um fator determinante para a baixa dos mesmos visto que muitos desses estudantes sequer frequentaram a Educação Infantil, tida como obrigatória⁵, de maneira presencial.

Tabela 2 - Percentuais dos resultados da Avaliação Final

Processo mental	Sim (%)	Transição (%)	Não (%)
Classificação	82,4	11,8	5,8
Comparação	100,0	0,0	0,0
Correspondência	100,0	0,0	0,0
Sequênciação	100,0	0,0	0,0
Seriação	76,5	11,8	11,7
Inclusão	58,4	11,8	24,3
Conservação	76,5	5,9	17,6

A análise dos resultados revela progressos significativos em todos os processos mentais avaliados, resultado direto da implementação de intervenções pedagógicas planejadas e contínuas. A comparação entre a situação inicial dos estudantes e os resultados obtidos ao final do período letivo permite identificar, com clareza, as áreas de maior avanço e os desafios que ainda persistem no âmbito cognitivo.

Em termos percentuais, destaca-se o processo de Inclusão, que apresentou um salto expressivo: a proporção de alunos com pleno domínio dessa habilidade saltou de apenas 5,7% na avaliação diagnóstica para 58,4% na avaliação final, o que representa um aumento de 924,6%. Paralelamente, observa-se uma

5 Quando se refere à Educação Infantil obrigatória este trabalho vai ao encontro dos apontamentos da BNCC que indica a obrigatoriedade a partir dos 4 anos, ou seja, as “Crianças Pequenas”.

importante redução de 70,5% no número de estudantes da categoria “Não”, indicando que grande parte dos alunos superou as dificuldades iniciais e avançou significativamente nesse processo mental, embora ainda permaneçam desafios a serem enfrentados.

O processo de Seriação também evidenciou progressos notáveis, com um aumento de 99,2% no número de alunos classificados como “Sim”, passando de 38,4% para 76,5%. A redução dos casos na categoria “Não” foi igualmente relevante, atingindo 69,6%. Já o processo de Classificação apresentou crescimento relevante no domínio da habilidade, subindo de 46,2% para 82,4% dos alunos classificados em “Sim” (um aumento de 78,4%). A categoria “Não” reduziu-se substancialmente, de 30,7% para 5,8%, uma diminuição de 81,1%.

No tocante à Conservação, embora a evolução nos que passaram a dominar plenamente o processo também seja visível — elevação de 46,2% para 76,5% de domínio (aumento de 65,6%) — a redução do número de alunos que ainda se encontravam sem domínio foi mais modesta: queda de 20,3% para 17,6%, equivalente a 13,3%.

Por fim, outros processos mentais, como Correspondência e Comparação, atingiram o domínio pleno: todos os alunos chegaram à categoria “Sim” na avaliação final, partindo de percentuais iniciais de 52,9% e 61,5% respectivamente. Houve uma eliminação completa dos casos de “Não” nessas habilidades, assim como no processo de Sequenciação, que desde o início se mostrou como o mais bem consolidado entre os estudantes, que também alcançou domínio pleno de 100% do grupo pesquisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados a partir das avaliações diagnóstica e final convergem para a constatação de que as intervenções pedagógicas promovidas no âmbito do projeto PIBID geraram uma transformação significativa no perfil cognitivo dos estudantes da EMEB Antônio dos Santos Cabral.

O aumento expressivo no percentual de alunos com domínio consolidado (“Sim”) em todos os processos mentais avaliados valida a eficácia das práticas implementadas, e também evidencia o potencial das ações contínuas e intencionais na superação de lacunas históricas e contextuais, como aquelas intensificadas pelo distanciamento social decorrente da pandemia.

A progressão observada em cada processo mental destaca, de um lado, a capacidade de aprendizagem dos estudantes quando expostos a experiências

didáticas contextualizadas e sistematizadas e, de outro, a importância de uma avaliação formativa que informa e redefine os rumos do trabalho pedagógico em sala de aula. As reduções nos percentuais de alunos categorizados como “Não” refletem a efetividade das intervenções em impulsionar estudantes antes em estágio inicial ou incipiente para níveis mais avançados de compreensão e apropriação dos conceitos matemáticos.

Soma-se a isso a ampliação da maturidade cognitiva dos estudantes, proporcionada por atividades regulares realizadas ao longo do percurso escolar para além do PIBID. Essas ações impactaram diretamente o planejamento pedagógico da escola e inspiraram os professores regulares das turmas na retomada e valorização dos processos mentais em suas práticas cotidianas.

No entanto, o estudo chama a atenção para o fato de que, a consolidação de alguns processos ainda permanece necessária para um grupo de estudantes que necessita de acompanhamento diferenciado. Isso aponta para a busca de práticas mais individualizadas e da diversificação de estratégias didáticas, reafirmando o compromisso com uma educação verdadeiramente de qualidade, equitativa e inclusiva.

Cabe ressaltar, ainda, a importância estratégica e social de programas como o PIBID no cenário educacional brasileiro. A presença do PIBID nas escolas municipais de São João da Boa Vista não apenas colaborou para o desenvolvimento efetivo das competências dos alunos da educação básica, mas também cumpre um papel fundamental na formação inicial dos estudantes das licenciaturas. Ao proporcionar oportunidades concretas de vivência da prática docente desde os primeiros anos da graduação, o programa contribui diretamente para o fortalecimento do vínculo entre teoria e prática, preparando futuros professores para lidar com os desafios da sala de aula real.

Esse contato precoce com o ambiente escolar permite ao licenciando experimentar, criar, refletir e ressignificar sua atuação pedagógica, tornando-os profissionais mais críticos, sensíveis e preparados para transformar a realidade educacional que encontrarão após a formação universitária. Dessa maneira, o PIBID se consolida como política pública essencial para o aprimoramento da qualidade do ensino e para o fortalecimento da identidade docente.

Assim, pode-se afirmar que a trajetória percorrida ao longo dos 18 meses de projeto propiciou um movimento ascendente no desenvolvimento das habilidades cognitivas fundamentais, revertendo quadros de defasagem e promovendo avanços que impactam não só os alunos diretamente envolvidos, mas todo o contexto escolar. Ainda que desafios persistam em alguns aspectos, principalmente

na solidificação de processos mais complexos, os resultados apontam para a relevância da continuidade de ações desse tipo, com a perspectiva de aprofundar e expandir conquistas já alcançadas, promovendo uma cultura de avaliação e intervenção permanente nas escolas públicas.

A valorização e a manutenção de iniciativas como o PIBID, portanto, se mostram imprescindíveis para a construção de uma educação pública de excelência, pautada na equidade, na inovação e na formação sólida de seus profissionais.

REFERÊNCIAS

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

LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e Percepção Matemática**. Campinas/SP. Autores Associados, 2008.

A TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NO GEOBENTA

Maria Victória da Rocha Xavier¹

Raquel Figueira Bastos²

Laila de Souza Gomes Pessanha³

Zandor Gomes Mesquita⁴

Philippe Braga André⁵

RESUMO

Este artigo analisa a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de Geografia, a partir do projeto GeoBenta, desenvolvido no Colégio Estadual Benta Pereira, em Campos dos Goytacazes-RJ. Criado em 2023, o projeto tem como base a articulação entre teoria e prática, considerando a realidade social do território e a necessidade de uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida com o cotidiano escolar. Adotando uma abordagem qualitativa, o estudo dialoga com referenciais que discutem os dilemas da formação inicial, os desafios impostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel dos programas institucionais, como o PIBID. Ao longo de três edições, o GeoBenta consolidou-se como evento oficial da escola e espaço de integração entre ensino, pesquisa e extensão. As ações realizadas incluíram jogos educativos, rodas de conversa, oficinas de arte urbana e saídas de campo, com participação ativa de alunos e licenciandos. Os resultados apontam que o projeto contribuiu para a redução da distância entre universidade e escola, fortalecendo o protagonismo dos pibidianos na construção de práticas pedagógicas contextualizadas. O GeoBenta demonstrou potencial transformador tanto na formação docente quanto na vivência escolar dos estudantes da educação básica, promovendo aprendizagens significativas

1 Bolsista Pibid; Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia - IFF - RJ, m.xavier@gsuite.iff.edu.br;

2 Supervisora PIBID; Mestra em Geografia - Secretaria Estadual de Educação - RJ; raquel.rfb@gmail.com;

3 Mestra em Planejamento Regional e Gestão de cidades; IFF - RJ, lsgomes@iff.edu.br;

4 Doutor em Geografia; IFF - RJ; zandor.mesquita@gsuite.iff.edu.br;

5 Coordenador PIBID – Subprojeto Geografia; Doutor em Geografia; IFF – RJ; philipe.ba@hotmail.com.

e ampliando o diálogo entre os saberes acadêmicos e as realidades locais. Trata-se, portanto, de uma experiência que reafirma a importância da formação situada e da escola pública como espaço de resistência e produção de conhecimento.

Palavras-chave: Formação docente, PIBID, Teoria e prática, GeoBenta, Geografia.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, um dos principais dilemas na formação de professores reside no alinhamento entre teoria e prática, isto é, no estabelecimento da relação dialógica entre os conhecimentos específicos e o conhecimento pedagógico presentes nas escolas de Educação Básica e nas instituições de Ensino Superior. Assim, impõe-se a tarefa de atrelar a formação de professores à normatização curricular vigente a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017/2018. O desafio está em romper com tradições curriculares hegemônicas para promover uma formação holística baseada em competências e habilidades, destacando, na Geografia, o pensamento espacial e o raciocínio geográfico como eixos centrais desde o Ensino Fundamental, e segundo André (2023), até sua legitimação no Ensino Médio.

Nesse sentido, o estágio curricular obrigatório torna-se peça-chave da formação do professor, pois este constitui-se como importante ferramenta no exercício de articulação de conhecimentos teóricos específicos e pedagógicos, de práticas docentes e do currículo da Educação Básica. A dificuldade reside, porém, em vencer o distanciamento entre o conhecimento acadêmico adquirido na universidade e as ações concretas desenvolvidas no âmbito escolar fazendo com que, de acordo com França-Carvalho, Melo, Oliveira (2020), este seja um entrave a ser superado pelos cursos de licenciatura.

Neste cenário, os programas institucionais para a formação de professores se configuram como elementos fundamentais nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Fluminense (IFF), sendo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) um de seus pilares. Os projetos executados nas escolas-campo têm como premissa fomentar a iniciação à docência, sendo um dos seus objetivos inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação básica, permitindo-lhes experienciar dinâmicas pedagógicas que serão relevantes na consolidação de sua ação docente.

Uma das escolas parceiras do núcleo de Geografia do PIBID é o Colégio Estadual Benta Pereira, que conta com a supervisão da professora Raquel Bastos. Localizado no município de Campos dos Goytacazes-RJ, mais especificamente no subdistrito de Guarus. A localidade é marcada por ser local de moradia de parte significativa da população do município, com 28,13% de habitantes (CIDAC, 2018) e por problemas vinculados à questão social e por precariedade ligada à infraestrutura e social. Levantamento publicado em 2018 pela prefeitura com o nome de “Perfil Campos dos Goytacazes” apontou a existência de um bolsão de pobreza

no subdistrito, com boa parte do território possuindo mais de 40% das famílias vivendo em situação de extrema pobreza. A situação de precariedade é reforçada pela ausência de acesso a serviços básicos, como esgotamento sanitário (58% dos domicílios não estão conectados à rede geral de esgoto ou fossa) e pela questão da violência. Entre 2011 e 2015, Campos dos Goytacazes registrou 987 homicídios, dos quais 535 foram jovens e adolescentes (indivíduos que tinham idade entre 15 e 29 anos). Desse total de jovens e adolescentes assassinados, 59% eram moradores dos bairros que compõem o subdistrito de Guarus (Perfil, 2018).

Diante desse cenário, em um espaço historicamente marcado por desigualdades, ausência de serviços básicos e altos índices de violência, o GeoBenta surge no ano de 2023, tendo como objetivo primeiro ser um instrumento de fortalecimento da escola pública, da formação dos futuros professores e da produção de saberes que fazem sentido para quem vive e resiste nesse território. É, portanto, uma prática que vai além do ensino de conteúdos: é uma construção coletiva de pertencimento, de valorização do espaço vivido e de possibilidades de transformação social, a partir da compreensão de que a Geografia está, sim, nas ruas, nas paisagens, nas relações e nas vivências de cada estudante. Nesse sentido, busca-se a formação de professores capacitados para, de maneira crítica, lidar com o desafio de ensinar a geografia de forma condizente com a realidade na qual os educandos estão inseridos. Soma-se a estes, a missão de ofertar aos estudantes do ensino básico (alunos da escola-campo) e superior (bolsistas do PIBID) uma educação alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, missão que está em conformidade com a BNCC e com a concepção dos Institutos Federais.

Os resultados do projeto foram extremamente positivos. Em 2025, o Geobenta tornou-se evento oficial da escola, passando a fazer parte do calendário acadêmico da instituição. O mesmo foi abraçado pela comunidade escolar, tanto no planejamento quanto na execução das atividades. Pautando-se no princípio de se propor metodologias ativas, o ensino de geografia foi pensado a partir da interação com os estudantes. Assim, diversas atividades foram executadas, sendo estas caracterizadas por: planejamento das atividades propostas a partir de referencial teórico pré-estabelecido, elaboração de jogos educativos, idealização da roda de conversa com o tema “O Direito à Cidade” e geração de produto, sendo este uma arte em grafite projetada em uma parede da escola. Além disso, um trabalho de campo foi realizado no Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, pertencente ao município de Macaé-RJ.

A repercussão das atividades realizadas, também foi um ponto a se ressaltar. Reportagens das mídias local e regional deram visibilidade para o projeto. Além

disso, representantes da secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro visitaram o evento e publicaram uma matéria em seu site oficial. Ademais, outras escolas da rede estadual entraram em contato com o Colégio Benta Pereira para, a partir da troca de experiências, levarem a concepção do Geobenta para suas respectivas unidades de ensino.

Chega-se à conclusão de que, por meio do PIBID, alunos bolsistas do curso de Licenciatura em Geografia do IFF Campos praticam o exercício da docência, sendo protagonistas na criação de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem, desde o planejamento das atividades até a aplicação das mesmas. Um dos frutos deste Programa é o Geobenta, marcado por atividades interativas, temáticas e dialogadas com a realidade vivenciada pela comunidade escolar, promovendo um alinhamento entre a teoria e a prática. Assim, a tarefa de promover a extensão também é realizada, com ações que ultrapassam o ambiente escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Gatti *et. al.* (2019) apontam a prevalência de um sentimento de “insatisfação generalizada” no campo da formação de professores, referente às, entre outros elementos, políticas e práticas formativas. Em relação a estas últimas, as críticas e insatisfações se dirigem, marcadamente, à delicada relação entre “teoria e prática, conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas” (Gatti *et. al.*, 2019, p. 177). Assim, é comum que os cursos de licenciatura apresentem em sua composição uma ênfase no estudo dos componentes teóricos, específicos de forma genérica, falhando em preparar os alunos para a atuação em sala de aula (Gatti, 2020).

O cenário desenhado aqui atinge, em maior ou menor grau, os cursos de formação de professores em geral (Gatti, 2020). Todavia, a questão ganha contornos mais específicos quando se trata das Licenciaturas em Geografia. Existe a prática de oferta de cursos para futuros professores de Geografia em departamentos universitários desta disciplina que também ofertam cursos para formação de bacharelados, havendo um compartilhamento de docentes (da área específica) e de atividades pedagógicas (Callai; Cavalcanti, 2023). Ocorre assim, em muitos casos, uma perda da identidade específica do professor de Geografia, com uma formação cujas experiências educativas são norteadas pela formação do bacharel, com um foco nas dimensões de conhecimentos específicos, técnicos e secundarizando as especificidades da formação de um professor (Callai; Cavalcanti, 2023).

Além da complexidade das relações entre os conhecimentos específicos da ciência de referência, os conhecimentos pedagógicos e a prática docente, há ainda a questão da relação entre a formação do professor e os currículos da educação básica. Nesse aspecto, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017/18, é o principal documento orientador das práticas curriculares na educação básica e normatizando as aprendizagens essenciais, trazendo desafios para a autonomia docente. Colocam-se, então, imposições e dilemas à formação docente. Imposições, pois a formação dos futuros docentes deve estar alinhada aos elementos centrais da BNCC e que farão parte de sua prática nas escolas de educação básica. Dilemas, pois como proceder a formação de professores criativos e autônomos se há uma normatização curricular que atinge sua atuação?

Para a Geografia, isso possui especial relevância quando se contrastam as tradições curriculares hegemônicas para a disciplina na educação básica até a promulgação da BNCC e o disposto nesse documento (André, 2023). Em uma primeira dimensão, relacionada à própria concepção e fundamento da base, há uma organização das experiências de aprendizagem em torno de competências e habilidades, desarticulando a organização tradicional do trabalho pedagógico escolar na Geografia em temas e conceitos (André, 2023; Batista, David, Feltrin, 2019). Em uma segunda dimensão, há uma centralização das orientações curriculares em torno do pensamento espacial e raciocínio geográfico (Brasil, 2018), se tornando essas duas noções “a principal contribuição da Geografia aos alunos do Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 360) e, ao mesmo tempo, elementos de legitimação da presença da própria disciplina no currículo da educação básica (André, 2023).

Nesse sentido, no âmbito da formação inicial, o estágio curricular obrigatório aparece, então, como a principal experiência formativa que articula conhecimentos teóricos específicos e pedagógicos, práticas docentes e o currículo da educação básica (França-Carvalho, Melo, Oliveira, 2020). Todavia, em termos concretos, essa articulação nem sempre é satisfatória, pois “as práticas de estágio vêm sendo realizadas, predominantemente, por meio do distanciamento entre os estudos acadêmicos e as ações desenvolvidas nas escolas, tornando este um obstáculo a ser ultrapassado nos cursos de licenciatura” (França-Carvalho, Melo, Oliveira, 2020, p. 125)

É nesse contexto que os programas institucionais de formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o, já extinto, Programa de Residência Pedagógica (RP) aparecem como interessantes

contribuições para relacionar no contexto da formação inicial esses elementos: teoria, prática e as relações com os currículos da educação básica. Ambos programas, desenvolvidos por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES), em coerência com a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo decreto 8.752/2016, tem por objetivo central a inserção dos futuros professores em contextos de atuação profissional, proporcionando, ao mesmo tempo, sua formação através da execução prática de atividades pedagógicas, bem como sua fixação nos cursos de licenciatura através do subsídio financeiro das bolsas.

É assim que a atividade tematizada pelo presente artigo se insere no âmbito dessa relação formação inicial - PIBID - escola de educação básica, conforme será discutido no item a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O GeoBenta foi um evento/projeto criado em 2023, em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do edital 02/2022, na Unidade Escolar Colégio Estadual Benta Pereira, localizada no município de Campos dos Goytacazes - RJ, sob supervisão da professora Raquel Bastos. O projeto se alicerça na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), especialmente nas competências da Geografia, tais como: a compreensão do espaço geográfico (EF06GE01, EF07GE01, EM13CHS101), a análise de dinâmicas socioambientais (EF07GE03, EF09GE02, EM13CHS103, EM13CHS106), a leitura e interpretação de mapas e outras representações espaciais (EF06GE04, EF07GE04, EM13CHS104, EM13CHS301), a reflexão crítica sobre o uso de recursos naturais e sustentabilidade (EF09GE05, EF09GE06, EM13CHS204, EM13CHS205) e a promoção da educação para a cidadania global e socioespacial (EF09GE07, EM13CHS106, EM13CHS303). Além disso, se articula diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sobretudo o ODS 4 – Educação de Qualidade, ao proporcionar uma formação que integra teoria, prática e compromisso social, garantindo uma educação de qualidade, equitativa e transformadora.

E essa relação entre teoria e prática é a base do GeoBenta. O projeto busca conformar a participação ativa dos alunos do ensino básico, foco das ações. Ao mesmo tempo, pretende criar um lócus especial de atuação para os licenciandos, possibilitando sua ação dialética, agindo enquanto mediadores das atividades e como discentes, favorecendo a formação de futuros educadores mais preparados

para enfrentar os desafios da educação no século XXI. Assim, o projeto busca cumprir dupla função: mostrar aos estudantes da educação básica que a Geografia vai além da sala de aula, dos livros e dos conteúdos pragmáticos; e construir, junto aos discentes da Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Fluminense vinculados ao programa, o entendimento de que a dinâmica letiva não se restringe a sala de aula e tampouco pode se encerrar em práticas dissociadas da realidade escolar, do currículo e do território. Trata-se, portanto, de um espaço formativo onde se busca romper os “muros” simbólicos que separam teoria e prática, promovendo uma formação crítica, situada e socialmente comprometida, conforme defendido por Gatti et al. (2019), Callai e Cavalcanti (2023) e França-Carvalho, Melo e Oliveira (2020).

E essas ações se tornam mais relevantes tendo em vista o contexto social de inserção da unidade escolar. O Colégio Estadual Benta Pereira encontra-se no subdistrito de Guarus, território marcado por problemas vinculados à infraestrutura e problemas sociais. Nessa parte do município, entre 2011 e 2015, viviam 535 jovens e adolescentes, com faixa etária que variava entre 15 e 29 anos, que perderam suas vidas de maneira violenta. Assim, ações como o GeoBenta se materializam como forma de auxiliar na resolução dessas questões, possibilitando um horizonte para os estudantes da região.

E o projeto, mesmo com todos os desafios, tem conseguido atingir seu objetivo e, no ano de 2025, realizou sua terceira edição. Nos anos anteriores, as ações realizadas tiveram como foco promover uma aprendizagem mais dinâmica, prática e conectada com o mundo real, especialmente a partir das demandas dos próprios estudantes. Em 2023, por exemplo, foi realizado um trabalho com metodologias ativas, como a oficina “Mapa-cabeça”, onde os estudantes criaram mapas do Brasil e colaram características de cada região, tornando o aprendizado mais participativo e envolvente. Essa abordagem permitiu que os alunos do ensino básico participassem ativamente, enquanto os bolsistas do Pibid, futuros professores, aprendiam a aplicar essas experiências em sala de aula. Além disso, foi promovido um debate sobre as mudanças no Ensino Médio, com a participação do Prof. Dr. Philipe Braga André, que discutiu as novas diretrizes impostas pelo governo estadual, envolvendo tanto os estudantes quanto os futuros professores na reflexão sobre o tema. Essa iniciativa se mostrou importante para sensibilizar a comunidade escolar sobre os desafios das reformas curriculares. Em 2024, o projeto continuou com sua essência, abordando temas atuais e relevantes, especialmente em um contexto político de eleições municipais. Neste ano, o foco foi discutir a importância do voto e da participação política dos jovens, promovendo

uma roda de conversa liderada pela Prof. Me. Luciana Costa. Os estudantes refletiram sobre o papel deles na democracia, entendendo o voto como uma ferramenta de transformação social e cidadania, incentivando-os a exercerem seus direitos e participarem ativamente do processo democrático. Essas ações demonstram o compromisso de promover uma educação mais participativa, crítica e conectada com a realidade social e política dos estudantes.

O ano de 2025 foi especial para o GeoBenta. O projeto se consolidou e virou evento oficial, presente no calendário da unidade e com participação efetiva da comunidade escolar. No início do ano, foi comum ouvir conversas entre os alunos sobre a forma de participação no evento e qual tema seria debatido. Essa expectativa também se fez presente nos discentes que integram o atual ciclo do Pibid, com os mesmos elaborando seus planos de ação baseando-se inicialmente em sua atuação no GeoBenta. Assim, a parte mais importante do projeto foi garantida: a participação ativa de todos no pensar formas diferenciadas de trabalhar os distintos conteúdos ligados ao conhecimento geográfico, propondo atividades diversificadas e interativas, alinhadas às necessidades de cada ano escolar e ao cotidiano dos estudantes.

Assim, a terceira edição do GeoBenta foi organizada. Após as discussões coletivas, foi estabelecido que o evento teria como base três dinâmicas distintas, mas complementares, se levarmos em consideração a ação ativa dos discentes no processo de ensino-aprendizagem: jogos educativos, roda de conversa com criação de produto e pesquisa de campo.

No que tange aos jogos educativos, os bolsistas do Pibid, orientados pela supervisora do programa, pensaram e organizaram três atividades a serem realizadas com os alunos do ensino básico a partir dos conteúdos curriculares necessários. Assim, foi criado o jogo “Detetive: desvendando o mistério das coordenadas”, que permitiu aos discentes compreenderem, de maneira lúdica, os principais conceitos e definições ligados à cartografia, discussão necessária nas turmas de 1º ano do Ensino Médio. Na dinâmica do jogo, os alunos se tornaram detetives e precisavam resolver um mistério utilizando pistas que estavam diretamente relacionadas à identificação de coordenadas geográficas, localização espacial, leitura de mapas e interpretação de representações cartográficas e gráficas. A cada enigma solucionado, os estudantes avançaram na investigação, reforçando, de forma prática, os conhecimentos teóricos trabalhados em sala. Essa proposta dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), especialmente com as competências e habilidades da área de Geografia, como a leitura e interpretação de representações espaciais (EF06GE04,

EF07GE04, EM13CHS104, EM13CHS301) e a compreensão do espaço geográfico (EF06GE01, EF07GE01, EM13CHS101). Além disso, está alinhada às diretrizes da Política Nacional de Educação Digital (PNED, Lei nº 14.533/2023), que ressalta a importância de práticas pedagógicas que integrem o uso de linguagens digitais, mapas e tecnologias, favorecendo a construção do raciocínio espacial e a compreensão dos processos geográficos, especialmente no que diz respeito à leitura do espaço e à atuação crítica no território.

Outro jogo pensado e organizado para trabalhar de maneira lúdica os conteúdos de sala foi o desafio Escape Room, denominado pelos pibidianos de “Campos Está Alagando”. Essa atividade foi estruturada a partir de uma situação-problema, construída com base na realidade geográfica do município de Campos dos Goytacazes, que, em sua maior parte, encontra-se localizada em uma região de planície, portanto, altamente suscetível a alagamentos e inundações. A proposta simulava um cenário hipotético no qual a cidade estaria sendo tomada por um volume excessivo de chuvas, provocando alagamentos severos. O funcionamento do jogo consistia em um desafio em que os estudantes, ao entrarem na sala, precisavam resolver uma sequência de enigmas, quebra-cabeças e pistas, com o objetivo de encontrar as chaves que permitiriam “escapar” da sala e, simbolicamente, salvar a população da cidade. O desafio final era alcançar um dos pontos mais altos do município, representado pelo Maciço do Itaoca, utilizado como referência geográfica e simbólica para fugir da zona de risco e garantir a segurança no contexto da emergência ambiental simulada. O objetivo foi debater as mudanças climáticas (EF09GE05) e os possíveis impactos dessas transformações (EM13CHS103), tendo como referência elementos geográficos do município. A atividade dialoga diretamente com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 2002) – que estabelece a obrigatoriedade da inclusão de práticas pedagógicas que promovam o letramento climático, a compreensão dos riscos ambientais e a construção de comunidades mais resilientes.

No que diz respeito à roda de conversa, diferente dos anos anteriores em que foi utilizada essa dinâmica, nesta edição buscou-se pensar algo que gerasse participação dos alunos tanto na construção de ideia quanto em um produto oferecido à escola. Deste modo, foi organizado o GeoGraffite. Os alunos escolheram como tema de debate o “O direito à cidade”, conceito elaborado pelo geógrafo e sociólogo Henri Lefebvre, que serviu como pano de fundo para toda a discussão. As conversas foram direcionadas pela Prof. Me. Laila de Souza Gomes Pessanha que debateu com os alunos sobre quem, de fato, tem acesso e usufrui plenamente da cidade. A partir dessa problematização, os estudantes

passaram a refletir sobre sua própria realidade e sobre o território onde estão inseridos, compreendendo que o direito à cidade envolve muito mais do que apenas circular pelos espaços urbanos, mas também ter acesso pleno e digno a moradia, transporte, saneamento básico, lazer, segurança e educação. Dentro desse debate, emergiram discussões sobre as desigualdades que marcam o sub-distrito de Guarus. Os estudantes rapidamente fizeram conexões entre o conceito de direito à cidade e as dificuldades vivenciadas no cotidiano, reconhecendo como a ausência de infraestrutura adequada, transporte precário e a falta de acesso a serviços básicos impactam diretamente suas vidas e seu pertencimento ao espaço urbano. Participou também do debate o artista grafiteiro Kane KS, natural de Campos dos Goytacazes e atuante na cena do graffiti desde 2007, conhecido por seu trabalho com letras no estilo *Wild Style*. Em sua fala e ações, mostrou como a arte urbana pode transformar paisagens e ocupar espaços com expressão e identidade. Ao fim do debate, foi organizada uma oficina de graffiti que teve como produto uma arte inspirada no GeoBenta.

O Geobenta foi encerrado com a organização de uma pesquisa de campo no Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, localizado em Macaé-RJ. A turma que participou dessa dinâmica foi o 3º ano do Ensino Médio e teve como foco debater os biomas costeiros, os ecossistemas de restinga, a relação sociedade-natureza e os impactos socioambientais sobre esses ambientes, articulando o conteúdo curricular (EM13CHS103, EM13CHS106, EM13CHS103, EM13CHS106, EM13CHS101) ao território e à realidade ambiental da região. Durante a visita, os alunos e os Pibidianos participaram de uma trilha guiada com foco na restinga (a segunda maior área de restinga do Estado do Rio de Janeiro, atravessando os municípios de Macaé, Carapebus e Quissamã) e no Canal Campos-Macaé (segundo maior canal artificial da América Latina, construído entre o século XVIII e XIX, com mão de obra de africanos escravizados, para o escoamento da produção canavieira). Este momento foi de grande valia, pois propiciou uma dinâmica muito cara à Geografia: a construção do conhecimento tendo como base aquilo que se sente, que se vê e que se vivencia. Os bolsistas do Pibid puderam participar deste momento e perceber a potencialidade que há em trabalhar com os alunos para além da sala de aula. A figura 1 traz registros das atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

Figura 1 - Registro das atividades



Fonte: próprio autores

A edição deste ano do GeoBenta também foi relevante pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido. Houve repercussão para além dos muros da escola, com reportagens sendo produzidas por mídias local e regional, registrando e divulgando as ações do evento, destacando as dinâmicas implementadas pela supervisora e sua equipe de trabalho. Assim, a atividade que já se consolidava como um marco na educação do colégio, conseguiu ultrapassar as fronteiras da instituição e impactou ainda mais a comunidade local. Ex-alunos viram a repercussão, se sentiram representados e manifestaram interesse em participar nas próximas edições. Outras unidades escolares viram a possibilidade de se apropriar das experiências realizadas e entraram em contato para saber como poderiam levar as dinâmicas para seus espaços. Até os responsáveis pela secretaria de educação do estado produziram textos e visitaram o evento, demonstrando que o GeoBenta consolidou-se como um espaço de aprendizado, reflexão e transformação.

Com todas essas ações, entende-se que o GeoBenta cumpre os preceitos da tríade universitária que estão na base da constituição do PIBID: ensino, pesquisa e extensão. Isso se materializa no momento em que possibilita ao discente bolsista do programa ter uma formação por meio de práticas de pesquisa que conformam dinâmicas de aprendizagem significativas e promovem a construção de conhecimentos com relação direta à realidade inserida. Essa interligação entre os pilares reflete o escopo do GeoBenta, que não visa apenas educar, mas também formar futuros professores mais críticos e capacitados para enfrentar os

desafios do ensino de Geografia de maneira criativa, transformadora e condizente com a realidade regional e local. A atuação dos pibidianos em todas as etapas do GeoBenta reforça a ideia de que ensino, pesquisa e extensão devem agir de forma integrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Colégio Estadual Benta Pereira, localizado em Guarus (Campos dos Goytacazes- RJ), destaca-se como um espaço de atenção social e construção coletiva, especialmente por meio das ações do PIBID. A consolidação do GeoBenta, em sua terceira edição, evidencia o protagonismo da escola pública na construção de saberes contextualizados e na formação docente integrada. Ao abraçar o projeto, a comunidade escolar fortalece a relação entre universidade e escola, promovendo uma educação crítica, participativa e conectada com a realidade local.

E é neste ambiente que os pibidianos da Licenciatura em Geografia do IFF Campos desenvolvem suas atividades, aprendendo a ser professor de maneira prática, vivenciando as singularidades existentes na consolidação do processo ensino-aprendizagem. No que tange ao GeoBenta, os licenciandos desempenham papel relevante na sua realização, sendo responsáveis por planejar e aplicar as atividades, nas quais são levados sempre a refletir sobre a importância da interação teoria e prática na conformação do saber, buscando relacionar os conteúdos geográficos debatidos na sua formação com a realidade cotidiana dos alunos. Ou seja, compreendem conceitos e metodologias adquiridos durante a formação acadêmica enquanto vivenciam diretamente o ambiente escolar.

Dessa forma, pode-se afirmar que os licenciandos que atuam no Pibid realizam a verdadeira extensão, desenvolvendo atividades que não se restringem ao ambiente escolar, mas são construídas tendo-a como referência. É o conhecimento conformado de maneira dialógica, conectado às demandas da comunidade escolar, intra e extra muro, compreendendo a maneira pela qual o conhecimento geográfico pode transformar a realidade local e ampliar a compreensão dos estudantes sobre seu entorno. A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como diálogos com as análises referidas ao longo do resumo.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Philipe. Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico como elementos de legitimidade da Geografia na Base Nacional Comum Curricular. **Cenas Educacionais**, v. 6, 2023.

BATISTA, Natália; DAVID, Cesar; FELTRIN, Tascieli. Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. **Geografia: Ensino e Pesquisa**, v. 23, e. 13, p. 1-21, 2019.

BRASIL. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a **Política Nacional de Educação Ambiental**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2002.

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, e nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.533-de-11-de-janeiro-de-2023-452155001>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CALLAI, Helena; CAVALCANTI, Lana. Formação Inicial de Professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para a qualificação profissional. **REIDICS**, n. 13, p. 33-51, 2023.

CAMPOS - RJ. **Perfil 2018**. Centro de Informações e Dados de Campos (CIDAC). Disponível em: <https://cidac.campos.rj.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/PERFILCAMPOS2018.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

GATTI, Bernadete. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Patrícia.

Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação. Brasília-DF: UNESCO, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. [S. l.]: ONU, 2015. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/boletim/article/view/2177-4560.20090003/252>. Acesso em: 19 jun. 2025.



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

SUL

forpibid  rp



HORTA ESCOLAR: PEQUENAS AÇÕES PODEM SEMEAR GRANDES TRANSFORMAÇÕES!

Kéttlin Kauani Finger¹
Lucilene Patzlaff Ferrão²
Alessandra Brod³
Cristina Teckmeier⁴

RESUMO

O presente trabalho, é um estudo qualitativo da experiência interdisciplinar desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Gomes Freire de Andrade, em Teutônia/RS, a partir do subprojeto interdisciplinar Educação Física e Pedagogia proposto por acadêmicas dos referidos cursos. O objetivo é analisar e identificar as potencialidades das metodologias de aprendizagem e de interdisciplinaridade desenvolvidas no projeto Temperando nossa Escola. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação que permite intervir na situação, com vista a modificá-la, realizando o diagnóstico e análise de uma determinada situação. A partir da análise de dados, criaram-se as categorias: A importância da ludicidade nas intervenções pedagógicas; Pesquisa na escola - ferramenta motivacional das aprendizagens significativas; Consciência Ambiental e Sustentabilidade na perspectiva interdisciplinar. Os principais resultados indicam que a ludicidade estimula as interações e as aprendizagens significativas de forma prazerosa. Já a pesquisa é uma estratégia potente que permite englobar as diferentes áreas do conhecimento, ampliando o conhecimento e a mudança de atitude para a consciência ambiental. Percebemos que as propostas interdisciplinares

1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, kettlin.finger@universo.univates.br ;

2 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, lucilene.ferrao@universo.univates.br;

3 Coordenadora Subprojeto Interdisciplinar Educação Física Pedagogia pela Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, alessandra@univates.br ;

4 Superviadora do Subprojeto Interdisciplinar Educação Física e Pedagogia pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES cristina.teckmeier@univates.br .

desenvolvidas no PIBID ampliam o conhecimento da docência através dos saberes experienciais, como os vivenciados nesta proposta.

Palavras-chave: Educação ambiental, horta escolar, interdisciplinaridade, lúdico, PIBID.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma análise das atividades realizadas pelo Projeto Interdisciplinar Pedagogia e Educação Física do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), desenvolvido pela Universidade do Vale do Taquari, UNIVATES, vinculada à Escola Estadual de Ensino Médio Gomes Freire de Andrade, localizada na cidade de Teutônia/RS. Baseados em conceitos de Paulo Freire e outros autores, compreendemos que a interdisciplinaridade não impacta apenas o ambiente escolar, mas também as relações do indivíduo com seu meio.

A interdisciplinaridade merece reflexão e reconhecimento por suas lutas, com o objetivo de estar integrada nas sequências didáticas e projetos. Porém, segundo Freire (1993) ainda é perceptível os desafios encontrados para que esta perspectiva seja incorporada no sistema de ensino, sendo considerada um requisito para uma visão social da realidade.

A partir de observações realizadas na escola parceira, criou-se o projeto *Temperando nossa Escola*. O trabalho interdisciplinar tem intencionalidade pedagógica com foco em ressignificar, as temáticas de horta escolar, consciência ambiental e sustentabilidade. Foram explorados espaços na sala de aula para estudos de questões do cotidiano dos estudantes e suas famílias, considerando a mudança de hábitos e valores, incorporando a postura investigativa com a realização de pesquisas e estudos.

Os desafios evidenciados na implementação de práticas interdisciplinares, especialmente quando articuladas à educação ambiental, revelam-se profundamente enraizados em paradigmas consolidados ao longo do tempo. Por isso torna-se imperativo que os docentes assumam uma postura ativa diante da necessidade de ruptura com modelos conservadores, desnaturalizando a imagem convencional do professor como mero transmissor de conteúdo.

Assim, a interdisciplinaridade, como princípio formativo, potencializa o processo de ensino-aprendizagem e amplia a atuação transformadora da escola. Portanto, este trabalho tem o objetivo de analisar e identificar as potencialidades das metodologias de aprendizagem e de interdisciplinaridade desenvolvidas no projeto *Temperando nossa Escola*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A interdisciplinaridade é um requisito essencial na concepção de Paulo Freire (2000), reconhecido como educador interdisciplinar. Ele via como um

processo emergindo na realidade, da problematização e da busca de soluções de situações-problema. Essa reflexão perpassa o desenvolvimento do caráter e o respeito ao meio ambiente, defendendo o dever ético de lutar pelo respeito à vida em todas as suas formas (FREIRE, 2000).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade junto à educação ambiental é um processo metodológico de construção do conhecimento baseado no seu ambiente e cultura. Freire (1993) destaca que, embora a educação não garanta transformações sociais, estas são impossíveis sem uma visão crítica da realidade, e é nesse ponto que a educação ambiental se torna fundamental como prática social conectada à natureza e aos demais seres humanos.

Prado Filho (2012) defende que é preciso desnaturalizar a imagem tradicional do professor, ter uma visão crítica e saindo do comum. Ter um olhar de estranhamento para sair do óbvio, mas buscando um posicionamento ético e uma atitude política (Prado Filho, 2012).

A escola carece de um olhar diferenciado, onde o professor adota uma postura investigativa de suas práticas, para Fazenda (2008, p. 119): “Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos... uma profunda imersão no trabalho cotidiano.”

As proposições de Jorge Larossa (2002) sobre os caminhos da educação contemporânea consideram que o verdadeiro sentido de educar reside na experiência, algo que nos transforma, que nos afeta e que nos coloca em relação com o mundo de forma sensível e crítica. Essa visão dialoga com a experiência docente e discente, compreendendo o processo educativo como um encontro que vai além da instrução. O autor aponta que a experiência é aquilo que nos atravessa e nos muda. Quando professores e alunos se implicam genuinamente no ato de ensinar e aprender, tornam-se sujeitos de uma relação viva, marcada pela escuta, pela dúvida e pela abertura ao novo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também contribui valorizando práticas pedagógicas ativas e contextualizadas, especialmente, em relação às questões ambientais. Ela destaca a importância da sustentabilidade da vida humana. “A Educação Ambiental deve ser tratada de forma transversal, contínua e permanente, contribuindo para o desenvolvimento de valores, atitudes e competências voltadas para a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 2017, p. 567). Nesse sentido, a horta escolar surge como uma ferramenta concreta para promover essa consciência ecológica, permitindo que as crianças desenvolvessem, pela experiência direta, noções de cuidado, responsabilidade e respeito à natureza.

HORTA ESCOLAR: CONSCIÊNCIA AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

O artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental aborda, enfatiza a participação individual e coletiva, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, destacando a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. Isso destaca a educação ambiental como responsabilidade de todos, e ressalta a importância dos docentes buscarem formação para promover mudanças de hábitos e costumes, incorporando a sustentabilidade no cotidiano.

Para Larrosa (2002), a experiência significativa é o caminho para a formação da consciência, ampliando a percepção de si, do outro e do mundo. Essa visão se alinha aos princípios da educação ambiental e da interdisciplinaridade, buscando formar sujeitos conscientes de sua inserção e corresponsáveis pela sustentabilidade do planeta. Nesse contexto, a horta escolar é um espaço concreto onde essa experiência acontece ao lidar com a terra, com os ciclos naturais e com o cuidado diário. Os estudantes não apenas aprendem conteúdos de diferentes áreas, mas também desenvolvem a responsabilidade ética, observação atenta e respeito à vida.

A educação ambiental de Paulo Freire (1996) foca na conscientização crítica, incentivando os alunos a refletirem sobre suas ações e impactos no meio ambiente. Freire defende um processo cíclico de ação, reflexão e nova ação, no qual o indivíduo aprende com suas experiências para transformar a realidade.

Os estudos apresentados por Santos e Santos (2021) revelam a influência positiva da horta escolar nos hábitos sustentáveis dos estudantes e suas famílias. Cerca de 90% dos alunos passaram a aplicar os conhecimentos em seus lares, utilizando resíduos domésticos para a compostagem. Isso demonstra o potencial das ações educativas escolares de gerar impactos sociais duradouros. Os autores também destacam o caráter interdisciplinar da horta, evidenciando a articulação dos conteúdos das áreas de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. Isso amplia a percepção da horta escolar como um instrumento pedagógico potente, para fomentar uma educação ambiental crítica e significativa.

METODOLOGIA

Esta pesquisa de caráter qualitativo, baseia-se no método de coleta de dados adotado de pesquisa-ação, que segundo Severino (2017), o processo investigativo busca compreender uma realidade a partir da participação ativa dos

pesquisadores e pesquisados. Tal abordagem prima pela construção coletiva do conhecimento e ressignificação das práticas pedagógicas de forma contínua. A parceria do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da

CAPES, a Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES e a Escola Municipal Gomes Freire de Andrade em Teutônia/RS, cinco bolsistas atuaram sob a supervisão de um professor local.

O projeto *Temperando Nossa Escola* foi aplicado em cinco dias (27 de maio a 02 de junho de 2025). A escola possui espaços com arborização e mata nativa, que inspirou uma proposta educativa conectada ao meio ambiente. A sequência didática foi aplicada no 3º ano do ensino fundamental, com 22 estudantes, sob a orientação da supervisora vinculada à escola. Foram realizadas três observações para analisar os espaços da escola, bem como a rotina da turma e convívio escolar. Após elaborou-se a sequência didática. As atividades incluíram práticas interdisciplinares que estimulam a pesquisa, a conscientização ambiental, alimentação saudável e a sustentabilidade.

Como instrumento de pesquisa utilizamos o Memorial Descritivo permitindo registros do que foi vivenciado, nas relações interpessoais e intrapessoais, desde os relatos orais dos participantes, até interpretações de subjetividade. Conforme Molina Neto *apud* Araújo (2014), essa escrita reflexiva relaciona-se como uma estratégia de pesquisa e aprendizagem, ao dar sentido às experiências vividas para a formação docente contínua. As análises dos memoriais descritivos permitiram agrupar significados para identificar as categorias descritas na sequência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância da ludicidade nas intervenções pedagógicas

Durante as intervenções pedagógicas identificamos momentos de ludicidade, que emergiram como eixo central do engajamento infantil, evidenciado no entusiasmo ao aprenderem com a horta. Assim como no estudo de Costa e Murata (2013), que apontou 65% das respostas associadas ao prazer de aprender, o projeto desenvolvido pelos autores demonstrou que a horta pode ser um espaço de descobertas significativas. Validando o trabalho dessa intervenção, o plantio dos temperos realizado no projeto “temperando nossa escola”, indicou que esta ação pode ser uma experiência lúdica, e que aprender brincando fortalece vínculos com o meio ambiente e transforma o aluno em sujeito ativo do próprio saber.

Conforme Ismael e Bruna (2020) apontam, a contação de histórias é uma estratégia eficaz para envolver crianças nas práticas educativas. Sendo assim, na introdução do projeto, fez-se a contação da história “A Horta do Mundinho”. A escuta das crianças ocorreu de maneira atenta e exultante, nos memoriais descritivos (27/05/2025) foram registradas algumas falas: “Nós temos horta na nossa casa”, “Na nossa horta colhemos alface, repolho e beterraba.”. A contação de histórias pode ser uma estratégia lúdica, que permite o envolvimento das crianças, instigando a curiosidade, a identificação com o seu contexto familiar e a motivação do interesse pelo tema.

Outros registros dos memoriais desse dia: “E se criássemos juntos uma horta de temperos aqui na escola?”. A resposta foi imediata: “Nossa! Que show! Vamos construir a nossa própria horta!”. “Eu não gosto muito de temperos, mas vai ser muito legal construir uma horta”!. No decorrer das atividades, observou-se o interesse e o envolvimento das crianças evidenciando a força de uma prática pedagógica comprometida com a escuta atenta, na sensibilidade e na transformação social. A ludicidade esteve presente nos diálogos sobre a adoção de hábitos alimentares mais saudáveis, incentivando a substituição dos temperos industrializados por naturais.

Além disso, o trabalho em grupo favoreceu a cooperação e a troca de saberes, elementos centrais na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1991), que destaca a aprendizagem como um fenômeno essencial interativo. Houve entusiasmo coletivo na organização dos locais de plantio, realizados em floreiras e canteiros feitos de PVC. Os grupos eram compostos por 4 estudantes, cada grupo recebeu a responsabilidade pelo cultivo de salsinha, cebolinha, alecrim, Knorr, manjerona e sálvia.

O plantio foi precedido por uma breve orientação coletiva sobre o preparo do solo, destacando a importância do uso da terra nutritiva para garantir o desenvolvimento saudável das plantas. Os estudantes demonstraram autonomia ao preencher os recipientes com a terra preta, intercalando com terra comum. Durante a atividade, surgiram manifestações espontâneas que foram registradas nos memoriais descritivos (28/05/2025): “Mexer na terra, é muito legal!”, comentou um dos estudantes, e outro exclamou: “Encontrei uma minhoca!”. As diferentes texturas, os aromas da terra, os temperos e o manuseio dos materiais naturais despertaram múltiplas percepções e provocaram a participação efetiva. Essa experiência lúdica sensorial e interativa amplia o repertório linguístico e visual.

Conforme Freire (1996) a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, promovendo o diálogo e a valorização de saberes muitas vezes

inviabilizados no espaço escolar. Nesse sentido, o “jogo da memória dos temperos”, também foi condizente, pois os estudantes confeccionaram as peças do jogo, e colaram pequenos fragmentos de temperos. O momento foi extremamente prazeroso, e a atividade consistia em associar os nomes às respectivas imagens e aromas, estimulando assim, múltiplas vias de aprendizagem visual, olfativa e tátil. Alguns registros dos memoriais descritivos (28/05/2025): “Esse jogo é muito divertido!”; “Nossa sala está com cheirinho de temperos!”. O lúdico permitiu que as experiências se tornassem mais significativas estimulando a corporeidade das crianças.

Pesquisa na escola - ferramenta motivacional das aprendizagens significativas

A proposta se fundamenta na pedagogia crítica de Paulo Freire (2007), que entende a educação como um processo de construção social integrador da realidade local e valorizador de todos os sujeitos da escola. Assim, o projeto buscou os conhecimentos dos profissionais que fazem parte da dinâmica escolar, como merendeiras, jardineiros e a equipe gestora. Segundo Freire, “não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino” (1996, p. 30), e Diniz (2019) complementa que a horta escolar pode se tornar um espaço potente de investigação, descoberta e construção coletiva do conhecimento, pois, segundo Morgado e Santos (2008, p. 9), “uma horta funciona como um laboratório vivo dentro da escola”.

Com base nessa perspectiva, realizou-se uma entrevista com os responsáveis pela cozinha da escola com perguntas elaboradas pela turma, a qual foi conduzida por três estudantes. O restante da turma ficou na escuta, porém, o restante da turma acabou intervindo devido a mais curiosidades que foram surgindo durante o diálogo. Esse momento revelou-se de grande relevância pedagógica, dada a receptividade e o entusiasmo das merendeiras ao compartilharem informações sobre os temperos utilizados na merenda escolar. Os estudantes puderam experimentar os temperos, explorando texturas, cheiros e sabores. A partir da lista de temperos utilizados no preparo das refeições, e das sugestões das merendeiras, foram definidos de forma coletiva os temperos a serem cultivados na horta.

Estudou-se os diferentes tipos de solos, sendo analisado o desenvolvimento de mudas de cebolinha em quatro tipos de solos. Com esta prática investigativa os estudantes puderam observar as formas de crescimento em solos diversificados. Na horta, buscaram ver o desenvolvimento das mudas através de uma linha do tempo. As visitas à horta escolar foram periódicas, retomando conteúdos como

qualidade do solo, irrigação e crescimento vegetal. Os estudantes observaram fenômenos, levantaram hipóteses, testaram possibilidades e registraram dados com base em evidências concretas, exercitando o pensamento científico na educação básica. Comentários espontâneos registrados nos Memoriais Descritivos (30/05/2025) como “Acho que esse aqui precisa de mais água” e “Olha como a manjerona cresceu mais nesse canteiro!”, revelaram uma postura de pesquisador diante do ambiente, aspecto essencial à educação ambiental.

Essa vivência dialoga com os princípios de John Dewey (1976), ao valorizar a educação como experiência. Segundo o autor, o conhecimento não é algo pronto a ser transmitido, mas construído por meio da experimentação, da dúvida e da ação, em conexão com o mundo vivido pelos sujeitos. A prática educativa, nesse contexto, tornou-se um espaço dinâmico, criativo e formativo.

Outra proposição significativa foi a produção de sal temperado com ervas naturais, utilizando os temperos previamente estudados. Durante a atividade, os aromas despertam memórias afetivas e curiosidade, fortalecendo o vínculo emocional com a prática. Ao final, cada aluno levou para casa uma garrafinha personalizada com o sal, promovendo a integração entre o conhecimento escolar e o cotidiano familiar.

Com o intuito de ampliar o caráter investigativo, realizou-se uma pesquisa sobre o orégano, abordando seu nome científico, propriedades medicinais, usos culinários e curiosidades. Divididos em grupos, os estudantes elaboraram cartazes informativos e, durante as interações, expressaram entusiasmo registrados nos memoriais descritivos (30/05/2025) com as descobertas: “Nem sabia que servia para melhorar a tosse”, e “Será que serve só para colocar na pizza?!” As apresentações finais revelaram orgulho pelas descobertas, fortalecendo o trabalho colaborativo e a valorização do conhecimento compartilhado.

Promoveram-se diálogos intencionais com o objetivo de retomar e aprofundar os conhecimentos construídos. Por meio de perguntas orientadoras, os estudantes relataram com entusiasmo experiências significativas vivenciadas em diferentes espaços da escola. Essas respostas permitiram identificar a consolidação dos saberes, e o envolvimento afetivo com as aprendizagens. Conforme Vygotsky (1991), o conhecimento se constrói nas interações sociais e é potencializado pela linguagem, que atua como mediadora no processo de aprendizagem.

A experiência se baseou nos princípios de Paulo Freire (1996), valorizando os saberes prévios dos alunos e promovendo a construção coletiva do conhecimento. Ao reconhecer a voz dos estudantes como elemento central do processo pedagógico, reafirma-se o compromisso com uma educação dialógica

e transformadora. Assim, o professor se coloca como mediador-pesquisador, em parceria com os discentes.

A experiência baseou-se nos princípios de Paulo Freire (1996), valorizando os saberes prévios dos alunos e promovendo uma educação dialógica e transformadora. O professor atua como mediador-pesquisador, incentivando a curiosidade e construindo o conhecimento em parceria com os estudantes.

Consciência Ambiental e Sustentabilidade na perspectiva interdisciplinar

Corrêa (2017) destaca as teorias de Piaget e Vygotsky que enfatizam a importância da experiência e da interação social na construção do conhecimento, por meio da interação do indivíduo com o meio ambiente, no contexto cultural e no desenvolvimento cognitivo. A horta escolar articula saberes para o desenvolvimento da consciência ambiental e revela uma prática pedagógica fértil. A experiência promoveu aos estudantes uma imersão em práticas contextualizadas, mobilizando conhecimentos de diversas áreas do currículo a partir da vivência direta com o ambiente natural.

O registro da linha do tempo para acompanhamento do desenvolvimento das mudas, através de desenho e escrita permitiu desenvolver competências associadas à ciência, à arte, à alfabetização científica e à estatística escolar. Os estudantes demonstraram a compreensão espontânea das conexões entre os campos do saber. “Ao serem questionados sobre onde deveriam fazer esses registros, escolheram uniformemente o caderno de matemática” (M.D.28/05/2025), o que revelou uma apropriação significativa da interdisciplinaridade. A BNCC (BRASIL, 2018) ressalta a necessidade de atividades que extrapolam o domínio cognitivo no meio escolar, instigando os estudantes também de forma sensorial, afetiva e social.

A leitura do poema “Abecedário de Aromas” (OBEID, 2017) e a produção coletiva de um cartaz temático de temperos naturais, salientou a articulação entre linguagem, artes, ciências e matemática. Tais práticas conferiram sentido social, estético e ecológico à aprendizagem, ao mesmo tempo em que promoveram a cooperação, a criatividade e o pertencimento ao espaço escolar.

Fonseca *et al* (2024) cita Gardner que enfatiza que cada criança aprende de maneira diferente e é nosso dever como educadores fornecer múltiplas formas de aprender. Assim, as intervenções pedagógicas devem estar dotadas de intencionalidade, garantindo que a aprendizagem seja eficaz. Para Freire (2021), ensinar

exige respeito aos saberes dos alunos e compromisso com uma educação libertadora, que valorize suas experiências e contribua para sua transformação pessoal e social. Desta forma, devemos reconhecer o estudante como sujeito ativo da aprendizagem e o educador como mediador que também aprende no processo.

Nesse sentido, Ibiapina apud Souza e Mendes (2017), salientam a importância de valorizar atitudes de colaboração e reflexão crítica, permitindo que os pares, neste caso, os estudantes e seus familiares, participem de decisões e análises, tornando-se co-parceiros, co-usuários e co-autores, dos processos investigativos, nos quais colaboraram ativamente, de forma consciente e deliberada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto *Temperando nossa Escola*, realizado na Escola de Ensino Médio Gomes Freire de Andrade, mostrou como ações interdisciplinares podem transformar o ambiente escolar. A análise do projeto permitiu compreender a horta escolar como um instrumento pedagógico potente, capaz de promover uma educação ambiental crítica e sensível. Ainda, o uso de metodologias lúdicas, como a contação de histórias, utilizando recursos visuais produzidos com materiais recicláveis, contribuiu significativamente para a compreensão dos conteúdos propostos.

O projeto promoveu o contato direto com a natureza, integrou diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, e a prática investigativa despertou importantes reflexões sobre práticas sustentáveis, alimentação e saúde. O projeto ainda fortaleceu a formação docente, ao possibilitar saberes experienciais e reflexões sobre o papel social do educador. A construção de uma educação voltada à autonomia, à criticidade e ao compromisso social, exige práticas pedagógicas construtivas e criativas.

Finalizamos esta análise apontando que o projeto *Temperando nossa Escola* reafirma o compromisso com uma educação integral e sustentável, mostrando que pequenas ações podem semear grandes transformações.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Weverton Martins Pereira. **Memorial** – narrando memórias da formação inicial em Educação Física a partir das experiências vividas na brinquedoteca do LAEFA/CEFD/UFES. Vitória: Monografia de Graduação em Educação Física UFES, 2014. Disponível em: https://cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/field/anexo/weverton_martins_pereira_araujo_-_memorial_-_narrando_memov

rias da formacao inicial em educacao fisica a partir das experiencias vividas na brinquedoteca do laefacedufes.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2025

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 16 jun. 2025

CORRÊA. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 379-386, set/dez 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131117>. Acesso em: 06 jul. 2025

COSTA, Ana Clara Giralddi; MURATA, Afonso Takao. Horta orgânica como ferramenta lúdica para a Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação Ambiental em Ação**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 61-73, 2013. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1678>. Acesso em: 6 jul. 2025

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1976

DINIZ, Franciane. **Contribuições da horta escolar para uma educação problematizadora nos anos finais do ensino fundamental**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181430>. Acesso em: 1 jul. 2025.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, Maria da C. *et al.* A alfabetização e letramento na perspectiva de Emília Ferreiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação** — REASE. São Paulo, v. 10, n. 08, p. ago. 2024. Disponível em: Acesso em: 6 jul. 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1993

FREIRE, Paulo. **Ética, utopia e educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000
ISMAEL, Bruna de Lima. Contação de histórias como recurso pedagógico para o desenvolvimento oral na Educação Infantil. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 7., 2020, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO>. Acesso em: 6 jul. 2025

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

MORGADO, Fernanda da Silva.; SANTOS, Mônica Aparecida Aguiar dos. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas Escolas Municipais de Florianópolis. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis SC, n. 6, p. 1- 10, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/9531> Acesso em: 5 jul. 2025

OBEID, César. **Abecedário de aromas:** cozinhando com tempero e poesia. São Paulo: Editora do Brasil, 2017

PRADO FILHO, Kleber. **Desnaturalizar.** In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. (org.). **Pesquisar na diferença:** um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012

SANTOS, Jonis Franklin Leite dos; SANTOS, Denise Borkenhagen dos. Horta: um instrumento pedagógico na Escola Municipal Jardim das Flores: uma aliada na educação ambiental. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 1–12, 2021 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2014v11n17p152> Acesso em: 16 jun. 2025

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <http://www.univates.br/>

[biblioteca/e-books-minha-biblioteca?isbn=9788524925207](#) Acesso em: 6 jul. 2025

SOUZA, Christianne; MENDES, Ecineia. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira Educação Especial**. Corumbá, MS, v. 23, n. 02, p. 279-292, abr/jun 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200009> Acesso: em 6 jul. 2025

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991

ENCHENTES URBANAS COMO TEMA GERADOR FREIREANO: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E TRANSFORMADORA

Evelyn Mariane Nicolem¹

Nicole Cristine Iliuk²

Suélin Fernanda Muxfeldt dos Santos Chaikoski³

Deise Borchhardt Moda⁴

Camila Juraszeck Machado⁵

Henriette Cristine Bonfleur⁶

RESUMO

As enchentes urbanas são um dos desastres ambientais mais frequentes e prejudiciais no Brasil. Esses eventos vêm se intensificando devido fatores como mudanças climáticas, ocupação desordenada do solo, desmatamento, impermeabilização das superfícies e falta de planejamento ambiental adequado. A cidade de Porto União, situada no planalto norte de Santa Catarina, apresenta um histórico recorrente de cheias, especialmente em áreas próximas ao Rio Iguaçu. Em 1983, o nível do rio atingiu 10,42 metros, afetando aproximadamente 2.400 famílias. Este estudo tem como objetivo geral empregar o tema enchentes urbanas em Porto União - SC, como tema

1 Graduada do Curso de Ciências Biológicas da UNESPAR- Campus União da Vitória, evelyn88324580@gmail.com; PIBIDiano.

2 Graduada pelo Curso de Ciências Biológicas da UNESPAR- Campus União da Vitória, iliuk.nick@gmail.com; PIBIDiano.

3 Graduada do Curso de Ciências Biológicas da UNESPAR- Campus União da Vitória, suelinchaikoski@hotmail.com; PIBIDiano.

4 Docente da UNESPAR. Doutora em Química pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, deise.moda@ies.unespar.edu.br; coordenador de área no PIBID.

5 Docente da UNESPAR. Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia - UTFPR Ponta Grossa, camila.juraszeck@unespar.edu.br; coordenador de área no PIBID.

6 Professora orientadora: Pós graduada em manejo integrado de fauna e flora, UNESPAR- Campus União da Vitória, hcbneti@gmail.com; supervisora do PIBID.

gerador para promover uma educação ambiental crítica e transformadora. Os objetivos específicos incluem investigar as causas das cheias, analisar políticas públicas existentes e sugerir medidas sustentáveis de enfrentamento. A proposta dialoga com o conceito de cidades-esponja, implementado na China em 2014, que visa controlar inundações por meio de infraestrutura verde e soluções baseadas na natureza. A metodologia adotada envolveu revisão e levantamento de dados históricos e a construção de uma maquete representativa. A maquete ilustra um espaço urbano com foco em resiliência hídrica, incluindo zonas alagáveis, vegetação de mata ciliar ao longo do rio e áreas verdes inseridas em ambientes urbanos. Essa representação visual serviu como ferramenta pedagógica e comunicativa para demonstrar, de maneira prática, os benefícios do planejamento urbano sustentável. O projeto se justifica pela necessidade de reduzir os danos provocados pelas enchentes e contribuir com propostas eficazes e educativas de adaptação urbana diante das mudanças climáticas.

Palavras-chave: Enchentes; Cidades-Esponja; Planejamento Urbano; Mitigação Ambiental.

INTRODUÇÃO

Devido às aceleradas alterações climáticas a nível global, em consequência das desenfreadas atividades humanas nocivas ao meio ambiente, pode ser observada uma crescente ocorrência de desastres ambientais que impactam significativamente os centros urbanos. As enchentes e inundações estão entre os fenômenos de maior recorrência nestes locais, afetando de maneira mais severa espaços e populações mais vulneráveis (Freitas; Ximenes, 2012).

As enchentes são fenômenos naturais que, em ambientes urbanos, tornam-se mais intensos e frequentes devido à ação humana. Entre os principais fatores que contribuem para isso estão a impermeabilização do solo, a ausência de vegetação ciliar, o descarte inadequado de resíduos sólidos e o crescimento urbano desordenado. Essas ações interferem diretamente nos ciclos naturais da água, dificultando a infiltração no solo e aumentando o volume do escoamento superficial (Tucci, 2008).

Devido à localização às margens do Rio Iguaçu, a cidade de Porto União, inserida no planalto norte do estado de Santa Catarina (SC), é considerada uma região historicamente afetada por este tipo de evento. No ano de 1983 o nível do rio, normalmente com 2,50 metros, chegou a 10,42 metros de altura, deixando cerca de 2.400 famílias em situação vulnerável (Defesa Civil, 2019). O comprometimento dos serviços de saneamento, a contaminação de água, solo e alimentos e a exposição a diferentes vetores de doenças são os principais desafios enfrentados pela população das áreas afetadas e seus entornos (Alves Junior, 2022). Assim, considera-se necessária e urgente a formulação e a adoção de políticas públicas e planos que visem mitigar os efeitos causados pelas cheias, diminuindo assim os impactos sobre a população e aprimorando a estrutura do espaço urbano.

É incontestável a importância de uma educação que tenha como ponto de partida as necessidades populares (Arelaro; Cabral, 2023). Freire (1996) ressaltava que os docentes deveriam usufruir das observações dos estudantes das áreas da cidade descuidadas pelo poder público nos debates em sala de aula. Sob esta ótica, as enchentes urbanas podem ser consideradas um potencial tema gerador para promover uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, visto que está diretamente relacionada à realidade social e ambiental dos moradores da cidade de Porto União (SC). Com base na pedagogia de Paulo

Freire, educar é um ato de conhecimento da realidade concreta, das situações vividas, um processo de aproximação crítica da própria realidade. Os temas geradores, extraídos da prática de vida dos educandos, constituem em um processo de compreensão da realidade opressora vivida nas sociedades desiguais.

De acordo com Freire, os temas geradores devem promover a ação-reflexão-ação e ser carregados de conteúdos sociais e políticos com significado concreto para a vida dos educandos (Tozoni-Reis, 2006).

Diante deste cenário, este estudo teve como objetivo geral empregar o tema enchentes urbanas em Porto União (SC), como tema gerador para promover uma educação ambiental crítica e transformadora dos estudantes. Os objetivos específicos incluem: (i) investigar as principais causas das enchentes no município; (ii) analisar os impactos ambientais e sociais decorrentes das cheias do Rio Iguaçu; (iii) propor estratégias que reduzam os efeitos das enchentes e inundações sobre a população; e (iv) avaliar a efetividade das políticas públicas existentes voltadas à prevenção desses eventos.

Nesse sentido, destaca-se o conceito das cidades-esponja, desenvolvido e implementado na China em 2014, como alternativa inovadora para o enfrentamento dos problemas urbanos relacionados às enchentes. Tal abordagem propõe a reestruturação dos espaços urbanos por meio da ampliação da permeabilidade do solo, do reaproveitamento de águas pluviais, da valorização de áreas verdes e da integração de soluções baseadas na natureza, com foco na melhoria da qualidade da água, controle de inundações, proteção dos ecossistemas e mitigação do efeito de ilha de calor (Li *et al.*, 2017).

A ausência de planejamento urbano adequado, a fragilidade na aplicação de políticas públicas e a intensificação de eventos extremos exigem uma atuação mais eficaz do poder público e da sociedade civil. Paulo Freire defendeu que não poderiam existir apenas soluções para problemas individuais, mas, principalmente, a construção de possibilidades coletivas (Arelaro; Cabral, 2023),

Neste sentido, a presente investigação se justifica pela necessidade de compreender os fatores que contribuem para a ocorrência de enchentes em Porto União e, a partir disso, desenvolver soluções adaptadas às características geográficas e sociais da região. Ademais, busca-se promover uma educação ambiental crítica e transformadora da realidade socioambiental, bem como fortalecer práticas sustentáveis que contribuam para a segurança e o bem-estar da população afetada pelas enchentes, reduzindo os riscos associados às cheias a médio e longo prazo.

METODOLOGIA

Tipo de Pesquisa

Este estudo além da abordagem descritiva, por meio estudo bibliográfico e documental baseado em legislações ambientais, obras científicas e dados hidrológicos, também teve uma natureza intervencionista, utilizando-se do desenvolvimento de projetos e construção de maquete como instrumento didático pedagógico demonstrativo para promoção da educação ambiental crítica e transformadora. Também é caracterizado por ser um estudo de caso, por aplicar o conceito de cidades-esponja na cidade de Porto União - SC.

Ações do projeto já realizadas

O projeto das cidades-esponja iniciou na Escola de Educação Básica Professor Germano Wagenfuhr, localizada na cidade de Porto União (SC) com a maquete elaborada por Costa (2024) e seus estudantes, e apresentada na Feira Estadual de Ciência e Tecnologia da Educação Básica e Profissional da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina - FECITEC/SC - 2024.

No ano de 2025, o projeto inicial foi retomado, sendo coordenado pela equipe do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Interdisciplinar de Biologia e Química, sendo: a professora supervisora da escola, os Bolsistas de Iniciação à Docência (BIDs) e os professores coordenadores de área da Universidade. Além disso, o projeto tem a participação ativa de estudantes do 9º ano na disciplina de Ciências do Ensino Fundamental, professores, direção, equipe pedagógica e demais integrantes da comunidade escolar.

Primeiramente ocorreu a escrita do projeto e apresentação na VI Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) e Feira Estadual de Ciência e Tecnologia da Educação Básica e Profissional da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina - FECITEC/SC - 2025. Em seguida, ocorreu a apresentação do projeto na Câmara Municipal de Vereadores do município de Porto União para sua divulgação e busca de parcerias.

Posteriormente, a partir dos estudos realizados em 2025, elaborou-se uma nova maquete representando a composição espacial do município e as áreas de risco de alagamento da região, que foram escolhidas como pontos de interesse para a instalação das estruturas de absorção de água proveniente da chuva e do

extravasamento do rio. O modelo proposto representa de forma prática o funcionamento da absorção de água de acordo com o modelo das cidades-esponja. Para isso, foram utilizados materiais como isopor para a representação da base impermeável e esponjas de lavagem automotiva como estruturas permeáveis. A maquete foi confeccionada por um grupo de estudantes do 9º ano da Escola de Educação Básica Professor Germano Wagenfuhr, com auxílio e supervisão dos integrantes do PIBID que atuam na escola (Figuras 1, 2 e 3).

Figura 1 – Maquete representando soluções baseadas na natureza para controle de enchentes urbanas.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2025).

Figura 2 – Maquete representando soluções baseadas na natureza para controle de enchentes urbanas de outro ângulo.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2025).

Figura 3 – Bolsista de iniciação a docência Evelyn Mariane Nicolem montando parte da maquete.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2025).

Próximas ações do projeto

A próxima ação do projeto será convidar profissionais com expertise para a realização de palestras sobre o assunto, a fim de promover um aprofundamento sobre o efeito das ações antrópicas sobre o ambiente, quais as consequências das crescentes mudanças climáticas e a influência das particularidades geográficas da região do município na intensidade das enchentes ocorridas, pois segundo Freire (1970), a consciência crítica somente se constrói com um processo educativo de conscientização.

Com o objetivo de enriquecer o conhecimento de forma prática, serão realizadas saídas de campo com os estudantes para a observação do ambiente dos arredores da escola e identificação de possíveis situações que possam contribuir para a causa das cheias, como a presença de lixo nas ruas e nos bueiros, o nível de permeabilidade e as condições em que os bueiros se encontram. Além disso, serão agendadas visitas aos pontos de interesse da instalação das estruturas de absorção de água, juntamente com explicações ressaltando a importância da preservação da mata ciliar, as características geomorfológicas do Rio Iguaçu na região de Porto União, como elas se relacionam com a localização das planícies de inundação e quais são os impactos sobre a vida das pessoas que residem nestas regiões.

Um dos aspectos mais relevantes a ser abordado com os estudantes é a forma em “ferradura” ou “U” do rio, que contribui significativamente para a formação de bacias de inundação. Essa configuração ocorre devido ao caimento do rio ser inferior ao necessário para garantir o escoamento adequado das águas. Além disso, os morros localizados ao redor da cidade dificultam ainda mais esse escoamento, favorecendo o acúmulo de água e, conseqüentemente, o alagamento das áreas urbanas de Porto União e União da Vitória. A Figura 4 ilustra a área de estudo, destacando a curvatura do Rio Iguaçu e evidenciando sua influência direta na recorrência das enchentes na região.

Figura 4 – Vista aérea de União da Vitória (PR) e Porto União (SC).



Fonte: Joly, Jaime. *Vista aérea de União da Vitória (PR) e Porto União (SC)*. Porto União: AeroArte, [s.d.]. Fotografia. Disponível em: <https://visiteuniao.com.br/city-tour/vista-aera-uniao-da-vitoria-prt-e-porto-uniao-sc-foto-aeroarte-jaime-joly/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

RESULTADOS ESPERADOS

A implementação do projeto sobre as cidades-esponja visa promover uma educação ambiental crítica e transformadora dos estudantes e da comunidade escolar a partir do tema gerador de enchentes urbanas, bem como causar impacto ambiental e social na população de Porto União (SC).

Busca-se subsidiar uma formação plural de todos os envolvidos no projeto, a partir da compreensão e do envolvimento em relação à problemática da enchente. Cabe salientar que para promover uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, as reflexões ambientais não ocorrem a partir dos conteúdos curriculares tradicionalmente trabalhados. Do mesmo modo, os conhecimentos não devem ser simplesmente transmitidos pelo educador para os educandos. A educação crítica e transformadora busca uma construção dinâmica, contínua, interdisciplinar, democrática e participativa do conhecimento, para que ocorra uma prática social emancipatória e a construção de sociedades sustentáveis (Tozoni-Reis, 2006).

Como já denunciado por Paulo Freire, os alunos desconhecem os problemas do seu contexto, porque não discutem sobre sua realidade social, uma vez que esta não faz parte do currículo escolar ou da mídia (Arelaro; Cabral, 2023),

fato que ressalta a relevância da participação ativa dos estudantes em pautas socioambientais do seu município.

Com o apoio do poder público e organizações da sociedade civil, espera-se diminuir o impacto das enchentes, principalmente em áreas críticas, por meio de aplicações baseadas na natureza como jardins de chuva, pavimentações permeáveis, telhados verdes e bacias de retenção. Essas estratégias buscam promover a drenagem pluvial e diminuir a sobrecarga dos sistemas convencionais. Outro resultado esperado é a diminuição da escorrência superficial e a maior capacidade de infiltração da água da chuva no solo, o que contribui com a recarga dos aquíferos subterrâneos. Com isso, pretende-se reduzir os impactos das chuvas intensas nos centros urbanos.

A criação e amplificação de espaços verdes em maiores escalas constitui um dos principais objetivos do projeto, além da recuperação da mata ciliar na beira do Rio Iguaçu. Tais mecanismos não seriam apenas úteis no controle hídrico, mas também funcionariam como áreas de lazer, educação ambiental e convivência para a comunidade, promovendo uma melhor qualidade de vida e educação ambiental.

Espera-se a melhoria da qualidade ambiental, destacando-se a redução das ilhas de calor e da purificação da água pluvial por meio da vegetação, como consequência do aumento da cobertura vegetal ao longo da cidade. Tais melhorias favorecem o equilíbrio ecológico e o conforto térmico, diminuindo as sensações térmicas exorbitantes em dias de calor para a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como finalidade promover uma educação ambiental crítica e transformadora a partir do tema gerador enchentes urbanas na cidade de Porto União (SC), bem como propor estratégias de prevenção e mitigação adaptadas à realidade local. A partir da análise do histórico de cheias, da revisão bibliográfica e da avaliação de políticas públicas existentes, foi possível observar que os impactos das enchentes estão diretamente relacionados à ocupação desordenada do solo, à ausência de planejamento urbano sustentável e à fragilidade na gestão ambiental das áreas de risco.

A proposta das cidades-esponja mostrou-se uma alternativa viável e inovadora para enfrentar os desafios urbanos associados aos desastres hídricos. A construção da maquete permitiu representar de forma prática e didática soluções baseadas na natureza, como a preservação da mata ciliar, a criação de áreas

verdes, a presença de zonas alagáveis e a integração de parques e jardins verticais nas edificações. Essa ferramenta contribuiu para a visualização concreta dos benefícios que um planejamento urbano sustentável pode oferecer à população.

Conclui-se que há uma necessidade urgente de fortalecimento das políticas públicas voltadas à gestão de riscos e à adaptação das cidades aos eventos climáticos extremos. Além disso, é fundamental promover a educação ambiental e a participação da comunidade nas decisões que envolvem o uso e ocupação do solo. Recomenda-se que futuras pesquisas explorem a aplicabilidade de soluções verdes em diferentes contextos urbanos e a integração entre ciência, planejamento e políticas públicas como caminho para cidades mais resilientes.

Por fim, cabe salientar que o projeto conquistou o primeiro lugar na fase municipal da VI Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) e foi classificado para a fase estadual.

REFERÊNCIAS

Alves Junior, Alexandre Bernardo. **Saneamento e gestão de resposta a desastres frente a situações emergenciais motivadas por enchentes: o caso do extremo sul da Bahia.** 2022.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; CABRAL, Maria Regina Martins. Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora. In: BOTO, Carlota (org.). **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados.** Uberlândia: EDUFU, 2023. p. 261–291. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-13.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

Costa, E. W. **Cidades Inteligentes:** As Cidades Esponjas e o Futuro Ancestral. In *feira XI FECITEC - Feira Regional de Ciência e Tecnologia* - 2024.

Defesa Civil de União da Vitória, **Enchente de União da Vitória de 1983.** 2019 Disponível em: www.defesacivil.pr.gov.br/sites/defesa-civil/arquivos_restritos/files/documento/2019-05/enchente_de_uniao_da_vitoria_de_1983.pdf. Acesso em: 22. mai. 2025.

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

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

Freitas, Carlos Machado de; Ximenes, Elisa Francioli. Enchentes e saúde pública: uma questão na literatura científica recente das causas, consequências e respostas para prevenção e mitigação. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 1601-1616, 2012.

Joly, Jaime. **Vista aérea de União da Vitória (PR) e Porto União (SC)**. Porto União: AeroArte, [s.d.]. Fotografia. Disponível em: <https://visiteuniao.com.br/city-tour/vista-aera-uniao-da-vitoria-pr-e-porto-uniao-sc-foto-aeroarte-jaime-joly/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

Li, Hui et al. Sponge city construction in China: A survey of the challenges and opportunities. **Water**, v. 9, n. 9, p. 594, 2017.

Tozoni-Reis, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 93–110, 2006. DOI: 10.1590/S0104 40602006000100007.

Tucci, Carlos Eduardo Morelli. **Inundações urbanas**: causas e soluções. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008.

AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ A RESPEITO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA¹

Lucas Yusuke Nemoto²

Dhiogo Manzoni do Ouro³

Érica Gambarotto Jardim Bergamim⁴

Sandra Regina D'Antonio Verrengia⁵

RESUMO

Em 2020, o estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), implementou o uso de plataformas educacionais na rede estadual de ensino. Em particular, no componente curricular de Matemática, passaram a ser utilizadas a “Khan Academy”, o “Matific” e o “Quizizz”. Diante desse contexto, neste artigo buscou-se analisar a percepção dos estudantes de uma escola pública sobre o uso das plataformas Khan Academy e Quizizz no aprendizado da Matemática. Para tal, foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa em três turmas, sendo uma de 8º ano do Ensino Fundamental II e duas do 2º ano do Ensino Médio, em uma escola pública da região noroeste do estado do Paraná. Os dados foram coletados a partir de um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, sendo a análise de cunho descritivo e interpretativo. Os resultados evidenciam percepções dos estudantes relacionadas ao baixo interesse pelo uso das plataformas, a não melhoria na compreensão dos conteúdos matemáticos, na autonomia nos estudos e a indicação de que muitas dessas

1 Agência Financiadora: CAPES

2 Graduando do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá - UEM, PIBIDiano, ra129643@uem.br;

3 Graduando do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá - UEM, PIBIDiano, ra133478@uem.br;

4 Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação para Ciência e Matemática da Universidade Estadual de Maringá - UEM, erica.gambarotto@escola.pr.gov.br;

5 Professora Orientadora: Coordenadora, Departamento de Matemática - UEM, srdantonio@uem.br.

atividades não são claras para os estudantes. As motivações também se mostraram afetadas, visto que muitos relataram se sentir pressionados, uma vez que o uso era percebido como algo obrigatório. Os participantes destacaram ainda pontos positivos e negativos das plataformas, revelando o que mais apreciam e o que menos lhes agrada, bem como sugeriram outras opções que gostariam de ver aplicadas em sala de aula visando o aprendizado de Matemática. Os resultados dessa pesquisa revelam a necessidade de repensar a forma como está sendo proposta a integração das referidas plataformas educacionais no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a maioria dos estudantes não reconhece sua efetividade no aprendizado referente à disciplina de Matemática.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais, Plataformas Educacionais, Ensino e Aprendizagem de Matemática, Khan Academy e Quizizz.

INTRODUÇÃO

É inerente à formação docente, além do estudo teórico das realizações da educação no passado, a observação e a análise das circunstâncias da educação na atualidade. Ao se deparar com essa dinâmica em um ambiente escolar, torna-se essencial refletir sobre os atos e as relações estabelecidas nesse espaço, especialmente o vínculo entre docente e discente.

Nesse contexto, no estado do Paraná, com o advento da pandemia de COVID-19 a partir de 2020, foi intensificada a plataformação da educação como forma de garantir a continuidade das atividades educacionais. Dados apresentados por Israel (2024), com base no Portal da Transparência do Paraná, apontam que, de 2021 até junho de 2024, o governo do estado investiu aproximadamente R\$ 154.935.275,51 em contratos firmados com empresas de aplicativos educacionais, como *Google Classroom*, *Khan Academy*, *Matific*, *Quizizz*, entre outros.

Sob essa perspectiva, Silva e Carolei (2024, p. 3) conceituam a plataformação como a “reorganização de diversos setores da sociedade em torno de plataformas digitais que atuam como intermediárias de relações entre usuários e fornecedores de produtos e serviços”. Diante disso, Israel (2024) também destaca que, nesse processo, a plataformação:

[...] se iniciou com interações sociais e avançou para o mundo do trabalho também açambarcam hoje os ambientes educacionais para dentro de suas estruturas algorítmicas, agenciando as relações educacionais para o mercado de dados. [...] são igualmente ordenadas por arranjos sociotécnicos que afetam as formas de aprender e a própria constituição e subjetividades contemporâneas, sob abrigo dos espaços digitais privados (Israel, 2024, p. 15).

Perante o exposto, no que se refere ao ensino de Matemática, o estado do Paraná, além de ter sido um dos pioneiros na utilização de plataformas educacionais com caráter pedagógico, difundiu nos ambientes escolares aplicativos como o *Khan Academy* e o *Quizizz*. Segundo a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), esses recursos educacionais digitais visam “tornar o ensino mais eficiente e prazeroso” (Paraná, 2024, p. 1). Ao olharmos para essa proposta institucional, é preciso considerar a percepção dos docentes sobre o uso das plataformas educacionais. Tendo isso em vista, destacamos o discurso de um profissional docente presente na pesquisa de Schroh e Longhi (2023, p. 6, grifo nosso):

Hoje na minha escola são oito Plataformas com preenchimento por parte de alunos e docentes, a saber: EduTech; Inglês Paraná; Matific; Redação Paraná, Leia Paraná; Robótica Paraná; **Khan Academy** e **Quizizz**. Todas monitoradas pelo Power BI [...]. **O que importa é o que está nas plataformas e não o que realmente foi apreendido pelo aluno.**

No discurso citado, o professor denuncia que a prioridade não é o aprendizado. Tendo isso em vista e considerando a atuação dos dois primeiros autores em uma escola-campo por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que foi observada a aplicação frequente de plataformas educacionais, além de analisar a percepção dos estudantes, usuários diretos dessas plataformas, sob a justificativa da necessidade de trabalhar conceitos matemáticos, questiona-se: Que percepções⁶ os alunos de uma escola pública do Estado do Paraná manifestam acerca das plataformas educacionais *Khan Academy* e *Quizizz* em relação ao aprendizado de Matemática? A partir dessa problematização, este estudo propõe-se a analisar as percepções dos estudantes, visando compreender o que, de fato, tem funcionado, ou não, para eles.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Prensky (2001), a ampla transformação tecnológica deu origem a uma nova geração: a dos “nativos digitais”. Diante desse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar das competências gerais da Educação Básica, estabelece como essencial:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

O estado do Paraná, durante o auge da pandemia da COVID-19, no ano de 2020, intensificou a implementação de ferramentas digitais no campo educacional.

6 Por percepções, compreendemos como uma “organização e interpretação de sensações/dados sensoriais” que resultam em uma “consciência de si e do meio ambiente”, como uma “representação dos objetos externos/exteriores” (Matos, Jardimino, 2016, p. 27).

Destacou-se, nesse período, o uso do RCO+Aulas, o qual se trata de “[...] um módulo de planejamento que está disponível no Registro de Classe Online (RCO). Nele, o professor encontra planos de aula específicos para suas disciplinas e séries para as quais leciona, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos” (Paraná, 2020, p. 1).

Diante disso, com acesso aos materiais fornecidos no RCO+Aulas, em específico de matemática, é possível identificar a sugestão de atividades que utilizam plataformas educacionais, sobretudo o *Khan Academy* e o *Quizizz*. De acordo com informações da SEED, desde 2022 os estudantes da Rede Estadual do Paraná passaram a ter acesso à plataforma *Khan Academy*, voltada principalmente para os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Já a plataforma *Quizizz* firmou seu primeiro acordo com a rede estadual no ano de 2023 (Israel, 2024).

Nesse contexto, torna-se pertinente refletir sobre a relação entre o professor e as novas tecnologias. Para Bittar (2010), os docentes devem conhecer as tecnologias disponíveis e estudar as possibilidades de uso dessas ferramentas como mais um recurso didático para o processo de ensino-aprendizagem. A autora ressalta que não se trata de tornar a aprendizagem mais fácil, mas sim mais significativa, a partir de situações que promovam a interação dos alunos entre si e com as tecnologias, construindo conhecimento, algo que, em determinadas situações, não é plenamente possível no ambiente tradicional com papel e lápis. Ainda, consoante a autora, o professor deve conhecer as especificidades dos instrumentos tecnológicos que planeja utilizar, levando em consideração seus objetivos pedagógicos, perfil dos estudantes, quais tipos de conteúdo matemáticos podem ser explorados, visando uma escolha pedagógica coerente (Bittar, 2010). Convém destacar que, ao mesmo tempo, em que a autora enfatiza a responsabilidade docente, ela também ressalta a autonomia que deveria ser garantida ao professor.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem quanti-qualitativa, conforme descrita por Bogdan e Biklen (1994). Nesse tipo de pesquisa, o investigador tem como objetivo analisar estatisticamente os dados quantitativos, bem como construir conhecimentos com base na visão dos participantes, a partir dos dados qualitativos. Desse modo, o contexto de nossa pesquisa possibilita uma compreensão mais profunda em relação às plataformas educacionais sob a perspectiva dos alunos.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública localizada no noroeste do Paraná. Os participantes do estudo são alunos do 8º ano do Ensino Fundamental

II (32 estudantes) e do 2º ano do Ensino Médio (58 estudantes), totalizando 90, dos quais 77 autorizaram a utilização de suas respostas para fins de pesquisa.

Como instrumento de coleta e produção de dados, foi aplicado um questionário estruturado (Quadro 1), com o objetivo de investigar as percepções dos entrevistados sobre as plataformas educacionais voltadas ao ensino de Matemática (*Khan Academy* e *Quizizz*). É importante esclarecer que antes de aplicar o questionário, foi realizada uma breve explicação com o intuito de clarificar aos alunos que a participação na pesquisa não era obrigatória, que as informações coletadas seriam anônimas e não seriam repassadas à equipe administrativa ou pedagógica da escola-campo, além disso, a intenção era conhecer a opinião sincera e verdadeira deles.

Para as questões de caráter quantitativo, cujo objetivo foi verificar a frequência e o grau de concordância ou discordância em relação às afirmações propostas, utilizou-se a escala de Likert⁷ como instrumento de classificação. Já no que diz respeito à abordagem qualitativa, voltada à compreensão dos sentimentos e percepções dos entrevistados sobre as plataformas educacionais, foi permitido o uso da escrita livre, sem limitações. Em relação à análise das respostas qualitativas, identificaram-se os temas convergentes, com ênfase nas que apresentaram maior recorrência ou relevância.

No Ensino Fundamental II, o questionário foi entregue em formato impresso aos participantes da pesquisa. Já para os do Ensino Médio, foi autorizado o uso do celular exclusivamente para responder ao questionário, cujas perguntas e afirmações eram idênticas nos dois formatos. As questões aplicadas, tanto via Google Forms quanto impressas, estão apresentadas em um documento à parte. As respostas discursivas foram separadas entre P e Q, sendo, respectivamente, 8º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano do Ensino Médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, buscamos apresentar os resultados obtidos, bem como desenvolver a análise dos dados. Em um primeiro momento, analisamos o perfil dos entrevistados, identificando a faixa etária, na qual é majoritariamente composto por

7 A Escala Likert é uma de classificação onde o respondente, em cada questão, diz seu grau de concordância ou discordância sobre algo, escolhendo um ponto em escala com cinco gradações (Aguilar, Correia, Campos, 2011, p.1).

estudantes de 13 anos (19,48%), 15 anos (18,18%) e 16 anos (37,66%). Além disso, entre as 77 respostas coletadas referentes às opções “masculino”, “feminino” e “prefiro não dizer”, 37 participantes se identificaram com o gênero feminino, 37 com o gênero masculino, 2 não marcaram nenhuma opção e 1 preferiu não se identificar.

O Quadro 2 sintetiza as respostas referentes à frequência no uso de plataformas educacionais relacionadas ao estudo de matemática em horário de aula, representando pelo item (A). Esse item corresponde à soma das respostas das questões 3 e 4, que tratam, respectivamente, da frequência de uso das plataformas Khan Academy e Quizizz em sala de aula. O item (B) se refere ao nível de acesso dos estudantes a esses recursos digitais fora do ambiente escolar. Por fim, o item (C) resume as respostas referente a frequência de uso das plataformas educacionais fora do horário de aula.

Quadro 2: Síntese das respostas às perguntas 2, 3 e 4⁸

	A. Frequência no uso das plataformas educacionais em horário de aula		(C) Frequência de uso das plataformas educacionais fora do horário de aula	
Frequência	Total de respostas	Percentual	Total de respostas	Percentual
Nunca	12	7,79%	17	22,08%
Raramente	80	51,95%	40	51,95%
Eventualmente	45	29,22%	16	20,78%
Frequentemente	14	9,09%	2	2,60%
Muito Frequentemente	3	1,95%	1	1,30%
(B) Nível de acesso no uso das plataformas educacionais fora do horário de aula.				
Nível de Acesso			Total de respostas	Percentual
Acesso Pleno (Tenho Celular e/ou Computador próprio e internet)			56	72,73%
Acesso Parcial (Tenho Celular e/ou Computador compartilhado com um familiar, e internet)			17	22,08%
Acesso Nenhum (Não tenho Celular e/ou Computador em casa)			4	5,19%

Fonte: Os autores

8 As questões do questionário estruturado se encontram no QR Code ao final do documento.

Em relação ao item (A), 59,74% dos entrevistados indicaram que nunca ou raramente utilizam as plataformas educacionais durante o horário de aula. Essa percepção “raramente” pode ser interpretada, em parte, pelas limitações do ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à organização do escalonamento para o uso do laboratório de informática, destinado às atividades nas plataformas educacionais. Diante dessa limitação, o docente não consegue utilizar esse espaço semanalmente. Por outro lado, a percepção de que essas atividades nunca ocorrem, por meio de observações na escola-campo em que o questionário estruturado foi aplicado, não condiz com a realidade constatada, pois, em algumas ocasiões, verificou-se a utilização do laboratório com esse objetivo. Entretanto, essa baixa frequência pode também refletir uma possível falta de incentivo por parte dos professores?

No item (B), a partir desses dados, é possível refletir sobre a não universalização do acesso às tecnologias digitais. Embora os alunos sejam frequentemente solicitados a realizar tarefas que exigem o uso de dispositivos eletrônicos, como celular e computador, nem todos têm acesso pleno a esses recursos.

No item (C), constatamos que cerca de 74,03% dos estudantes nunca ou raramente utilizam as plataformas educacionais fora do ambiente escolar. Tecemos as seguintes hipóteses sobre os motivos pelos quais esse resultado ocorreu: insubordinação às imposições realizadas pela SEED e/ou desinteresse por realizar as atividades propostas?

Em uma das respostas relacionadas à obrigatoriedade, o entrevistado P14 afirmou: “Muitos alunos não têm tempo para fazer as plataformas, pois em casa também temos os nossos problemas, e até em finais de semana, feitos para descansarmos, temos que fazer plataformas, porém não podemos”. Ou seja, a plataforma educacional, ao invés de servir como instrumento de apoio, passa a ser percebida como algo exaustivo pelos alunos, os quais acabam rejeitando ou deixando de realizar as atividades. Destaca-se também a resposta do entrevistado Q20, ao ser questionado se a escola deveria oferecer outras opções, além das plataformas, para o estudo de matemática: “Acho que, por mais difícil que seja, tem alunos que não têm acesso à internet, dentro ou fora de casa. Eles procuram fazer essas atividades na escola, porém o sistema sempre falha, internet, computadores, etc. Acredito que apenas colocando as atividades normais, para quem não tem esse acesso”.

Ao serem questionados sobre o que gostam nas plataformas educacionais, o entrevistado Q32 respondeu: “O Khan Academy eu gosto, pois na minha opinião ajuda, principalmente as videoaulas que tem explicando os conteúdos, já os

Quizizz eu acho totalmente desnecessário, já que não ajuda em nada, não mostra o que a gente errou e não mostra como podemos aprender de uma maneira melhor". Esse relato contribui para compreender a perspectiva dos entrevistados, que indicaram como uso frequente ou muito frequente das plataformas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Por outro lado, ao serem indagados sobre o que não gostam nas plataformas, destaca-se a resposta do entrevistado Q22: "A explicação deles costuma ser muito confusa, e são atividades demais, considerando que o aluno padrão costuma ter mais de 10 matérias. Ou seja, ficar dedicando tempo para cada Quizizz se torna um incômodo. Isso não vale só para a matemática, o Quizizz das outras matérias também se acumula e vira uma bola de neve de tarefas quase inúteis".

Dessa forma, compreende-se que o desinteresse dos estudantes em realizar as atividades reflete a falta de clareza quanto aos objetivos propostos, somando-se ainda a ausência de suporte operacional, como a lentidão da internet nos laboratórios da escola-campo, culminando na rejeição completa e em críticas à ineficácia pedagógica, seja em função de explicações confusas ou de preferências pessoais por outros métodos.

Na sequência, foram apresentados aos entrevistados enunciados com afirmações sobre o uso das plataformas educacionais, visando conhecer suas percepções e experiências. Eles foram convidados a responder utilizando uma escala Likert, com as seguintes opções: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo em partes; 3 – Nem concordo, nem discordo; 4 – Concordo em parte; 5 – Concordo totalmente.

As questões 7 e 8 buscaram identificar se os participantes gostam, ou não, de utilizar plataformas *Khan Academy* e *Quizizz*. As respostas, cujas respostas foram somadas, estão representadas pelas figuras abaixo, conforme a escala indicada.

Figura 1 - Classificação em relação à categoria "Eu gosto de usar as plataformas educacionais para aprender Matemática", na Escala de Likert.



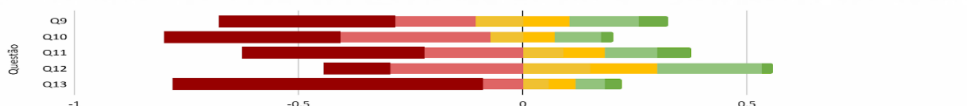
Fonte: Os autores

A partir disso, constata-se que cerca de 59,74% dos entrevistados discordam totalmente ou discordam parcialmente da afirmação "Eu gosto de usar o Khan Academy para aprender Matemática" e "Eu gosto de usar o Quizizz para aprender

Matemática". Esses dados contribuem para a compreensão das possíveis causas da baixa frequência no uso das plataformas educacionais, tanto durante quanto fora do horário de aula.

Esse cenário remete à discussão sobre a insubordinação dos estudantes ao uso das plataformas educacionais, quando estas não são utilizadas como apoio ao aprendizado, mas sim como exigência, o que pode gerar rejeição, conforme reforçado em uma das respostas do entrevistado P11, ao explicar seus motivos para realizar as atividades: "Só faço elas porque sou obrigado a fazê-las, o Núcleo Regional de Educação (NRE) obrigado nós a fazer elas porque se não fizermos perdemos nota". Diante desse panorama, aprofundamos a análise com base nas afirmações das questões 9 a 13, cujas afirmações visaram compreender como os estudantes se sentem em relação ao uso dessas plataformas.

Figura 2 - Classificação em relação às afirmações, cujo objetivo era identificar como os entrevistados se sentem referente ao uso das plataformas educacionais para aprender matemática, em Escala de Likert.



Fonte: Os autores

A figura revela uma tendência predominante de discordância em relação às afirmações apresentadas. Os entrevistados indicam que as plataformas educacionais não contribuem para a compreensão da Matemática, tampouco promovem maior autonomia no estudo. Também não auxiliam de forma mais eficaz do que os métodos "tradicionais" no entendimento dos conteúdos trabalhados em sala, não oferecem atividades claras ou de fácil compreensão e não despertam motivação para sua realização.

Ao serem questionados sobre o que não gostam nas plataformas educacionais, destaca-se a resposta do entrevistado Q18: "Se fosse passado atividades mais elaboradas com mais informações e que você entenda mais fácil, seria muito mais fácil você conseguir ter conhecimento". Já a resposta do entrevistado Q22, ao abordar a obrigatoriedade, crítica: "Sinto que é uma tentativa falha do governo tentar "modernizar" o ensino, obrigando os alunos a usarem. Além de trazer poucas vantagens, também se torna uma espécie de tarefa a mais que não ajuda tanto a aprender e ocupa o tempo que as pessoas podiam usar para fazer tarefas

de verdade". Ambas as falas vão ao encontro do que a maioria dos entrevistados expressou em relação às afirmações propostas.

Tais percepções, entretanto, contrastam diretamente com os objetivos estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2018, p. 9), que preconiza, entre as competências gerais da educação básica, a capacidade de: "[...] acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva". No entanto, conforme identificado nas respostas dos alunos, as plataformas não fomentam a autonomia nos estudos, tampouco despertam motivação, contrariando, assim, uma das decisões estabelecidas pela própria Base, que destaca "conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens" (Brasil, 2018, p. 17).

Adicionalmente, os resultados apontam para a ineficácia dessas ferramentas. A questão central não reside apenas em facilitar a aprendizagem, e sim em torná-la mais significativa, em um contexto onde o uso de lápis e papel, por vezes, não se justificaria (Bittar, 2010, p. 221). Contudo, segundo a autora, "um software considerado, a priori, bom pelas possibilidades que oferece pode ser usado de forma a não contribuir com a aprendizagem dos conceitos visados", o que pode, inclusive, ir de encontro aos próprios objetivos das plataformas educacionais.

Essas percepções reforçam os resultados das questões 8 e 9, apontando que a baixa frequência de uso não decorre apenas de uma preferência pessoal, mas também pela forma como essas ferramentas são introduzidas e pela percepção de que não cumprem seu propósito educacional. Os estudantes, portanto, não rejeitam a ferramenta por si só, mas sim o que ela representa dentro da dinâmica escolar: uma exigência sem efetividade reconhecida.

A seguir, discute-se sobre a obrigatoriedade e pressão associada ao uso das plataformas, com base nos dados das questões 14 e 16, bem como as respostas discursivas que se destacam.

Figura 3 - Classificação em relação à afirmação cujos objetivos são identificar, pelas afirmações, como se sentem referente ao uso das plataformas educacionais em Escala de Likert.



Fonte: Os autores

Diante disso, verifica-se que cerca de 68,83% dos entrevistados concordam que se sentem obrigados a utilizar essas plataformas, e 62,34% concordam que se sentem pressionados a usá-las, mesmo contra sua vontade. Quando questionados

sobre como se sentem diante dessa imposição, muitos relataram não conseguir aprender com o uso dessas ferramentas, bem como sentirem-se sobrecarregados pela frequência e intensidade das cobranças. Em relação à obrigatoriedade, destaca-se a resposta do entrevistado Q32: “Na minha opinião o uso de plataformas educacionais deve ser escolha do professor, mas o fato da obrigatoriedade é mais um fardo do que uma “ajuda” nos estudos, ser forçado a fazer uma coisa que você não gosta não vai fazer você ser bom, mas sim fazer de mal jeito apenas para chegar ao fim”. Tal percepção converge com o pensamento de Bittar (2010) e é complementada pela resposta da entrevistada P23, ao ser questionada sobre alternativas às plataformas educacionais: “Cada professor conhece a turma que trabalha, acho justo oferecer ao professor essas oportunidades”.

No que se refere à pressão, a resposta do entrevistado Q22 é reveladora: “Sinto que a culpa não é exclusivamente da escola, pois o governo os obriga a mandarem os alunos utilizar essas plataformas. Por outro lado, vários professores são bem compreensíveis com os alunos e/ou reconhecem que essas plataformas não são tão úteis como dizem ser”. Com isso, o entrevistado demonstra compreender que a pressão não parte apenas da escola ou dos professores, mas também é reflexo de políticas educacionais que não dialogam com a realidade dos alunos. Essa percepção indica a existência de uma cadeia de imposição, em que o professor atua como intermediador de ordens superiores, sem autonomia para modificar tal imposição.

A questão 18 teve como objetivo identificar, por meio da afirmação apresentada, se os estudantes foram informados sobre o motivo do uso das plataformas educacionais. Observou-se um equilíbrio nas respostas: 44,16% dos entrevistados discordam da afirmação, enquanto 31,17% concordam, indicando uma lacuna na comunicação sobre os objetivos pedagógicos dessas ferramentas. As respostas dos entrevistados corroboram essa tendência. O P11 afirmou, ao ser questionado sobre suas razões para realizar as atividades das plataformas: “Por nota e para o Núcleo Regional de Educação (NRE) não ficar incomodando os professores, já que eles não estão dentro de sala de aula”. Ou seja, entre os que afirmam compreender os motivos, muitos revelam que sua motivação é por notas. Diante disso, evidencia-se uma pressão institucional hierarquizada, em que órgãos governamentais, como NRE, representantes da SEED, impõem exigências aos diretores escolares, que por sua vez repassam essas cobranças aos professores e pedagogos. Estes, então, incentivam os alunos a realizarem as atividades, não por seu valor pedagógico, mas para cumprir exigências burocráticas e evitar sanções, conforme citado no relato de Schroh e Longhi (2023).

As questões 19 e 20, representadas na Figura 4, buscaram identificar, a partir das afirmações, como os alunos gostariam que fosse o uso das plataformas educacionais.

Figura 4 - Classificação em relação às afirmações cujos objetivos são de identificar, como gostariam que fosse o uso das plataformas educacionais, em Escala de Likert.



Fonte: Os autores

Constatou-se que 76,62% dos estudantes gostariam de ter autonomia para decidir sobre o uso das plataformas educacionais. Além disso, 46,75% dos entrevistados concordaram que a escola deveria oferecer alternativas às plataformas como forma de apoio ao estudo de Matemática. Para além dessas indicações, os estudantes manifestaram percepções críticas em relação ao processo de escolha das plataformas, destacando a resposta Q22: “A ideia de trazer novas opções é boa, mas também corre o risco de surgir outra opção que pode ou não possuir o mesmo erro das plataformas atuais: obrigação e pouca utilidade prática”. Essa resposta evidencia que a substituição das plataformas por outras alternativas só será benéfica se estas evitarem os mesmos problemas identificados atualmente, como a imposição e a baixa aplicabilidade no cotidiano do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões estabelecidas para responder à pergunta norteadora da pesquisa, observou-se, a partir das percepções dos próprios estudantes, que o desinteresse em relação às plataformas *Khan Academy* e *Quizizz* não se deve à falta de incentivo por parte do professor, tampouco a uma suposta insubordinação dos alunos. Identificou-se que, na visão dos estudantes, essas plataformas são percebidas mais como instrumentos de cobrança do que como recursos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Em vez de tornar o ensino mais eficiente e prazeroso, os alunos compreendem que tais ferramentas representam uma imposição, sendo associadas à obrigatoriedade e pressão. Isso resulta em uma baixa frequência de uso, tanto dentro quanto fora da sala de aula, o que limita a autonomia, o auxílio em comparação aos métodos “tradicionais”, a clareza das atividades e, sobretudo, a motivação para sua realização. Tal percepção compromete a construção e a implementação

de estratégias e práticas que estimulem o engajamento e a participação ativa dos alunos nas aprendizagens. Essa dinâmica, aliada à ausência de um diálogo consistente sobre o propósito pedagógico dessas plataformas, fragiliza seu papel como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem, reforçando a percepção que, o ambiente com papel e lápis, seria suficiente para a construção do conhecimento.

Dessa forma, entende-se que esta pesquisa deve ser vista como um ponto de partida para aprofundamentos futuros e análises sobre como o uso das plataformas educacionais. Visto que, é essencial para que se possa construir uma proposta pedagógica que não apenas incorpore as inovações tecnológicas, mas que também respeite os sujeitos da educação, professores e alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, B.; CORREIA, W.; CAMPOS, F. Uso da Escala Likert na Análise de Jogos. Simpósio Brasileiro de Games (SBGAMES), 10., 2011, [s.l.]. Anais. [s.l.], 2011. p. 1-5.

BITTAR, M. **A Escolha do Software Educacional e a Proposta Didática do Professor**: Estudo de Alguns Exemplos em Matemática. In Beline, W.; da Costa, N. M. (Org.).

Educação Matemática, Tecnologia e Formação de Professores: Algumas Reflexões. Campo Mourão: Unespar, 2010, p. 215-242

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

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

SILVA, N. A. G.; CAROLEI, P. PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. Revista Docência e Cibercultura, v. 8, n. 4, 15 out. 2024.

ISRAEL, C. B. **Plataformização do ensino no Paraná**: a privatização via neoliberalismo digital. In: Denez, C. C. *et al.* (Org.). **Não venda minha escola**.

Política educacional paranaense: a transformação da escola pública em mercadoria. Paranaíba: Unespar, 2024. p. 15-19

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. Educ. Form., [S. l.], v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016.

PARANÁ. Recurso educacional digital da rede estadual torna ensino mais eficiente e prazeroso. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Recurso-educacional-digital-da-rede-estadual-torna-ensino-mais-eficiente-e-prazeroso>. Acesso em: 20 de junho de 2025.

PARANÁ. RCO+aulas. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas. Acesso em: 20 de junho de 2025.

PARANÁ. Plataformas Educacionais - Matemática Paraná - Khan Academy. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais/matematica_parana_khan_academy. Acesso em: 20 de junho de 2025.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. Nativos digitais, imigrantes digitais. On the Horizon, NCB University Press, Estados Unidos, v. 9, n. 5. out, 2001.

SCHROH, O. A.; LONGHI, A. J.. Relato de experiência na implantação do Novo Ensino Médio. Revista Paideia do Colégio Estadual do Paraná, Curitiba, n. 23, p. 1-14, 2023.