



A docência como travessia:

diálogos, saberes e práticas no PIBID/UFS (2024-2026)

organização:

Acassia dos Anjos Santos Rosa
Ana Maria Lourenço de Azevedo
Érica Santana Silveira Nery

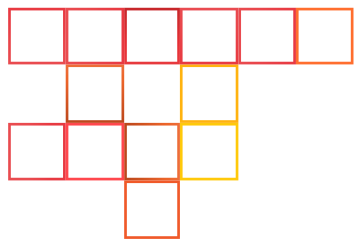
A docência como travessia:

diálogos, saberes e práticas no PIBID/UFS (2024-2026)



PROGRAD

Editora UFS
São Cristóvão - SE
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Reitor:

Prof. Dr. André Maurício Conceição
de Souza

Vice-reitora:

Prof. Dr. Silvana Aparecida Bretas

Pró-reitora de Graduação:

Profa. Dra. Marta Élid Amorim Mateus

COORDENAÇÃO DE LICENCIATURAS E BACHARELADOS (COLIB)

Direção DELIB:

Profa. Dra. Gicélia Mendes da Silva
Profa. Dra. Joelma Carvalho Vilar

Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:

Profa. Dra. Acassia dos Anjos Santos Rosa

Coordenadoras de área de gestão de projetos educacionais:

Profa. Dra. Ana Maria Lourenço de Azevedo
Profa. Dra. Érica Santana Silveira Nery

Coordenadoras de área:

Profa. Dra. Acacia Lima Santos
Profa. Dra. Alexandra Epoglou
Prof. Dr. Bruno Lassmar Bueno Valadares
Prof. Dr. Carlos Alberto Ferreira da Silva
Prof. Dr. César Moura Nascimento
Profa. Dra. Christine Arndt
Profa. Dra. Cristiane Marques Machado
Prof. Dr. Clívio Pimentel Júnior
Prof. Dr. Daniel Almeida da Silva

Prof. Dr. Derli Machado
Prof. Dr. Erivanildo Lopes da Silva
Profa. Dra. Geisedrielly Castro dos Santos
Profa. Dra. Isabela Rosália Lima de Araujo
Profa. Dra. Isabela Santos Correia Rosa
Prof. Dr. Jean Paul D'Antony Costa Silva
Profa. Dra. Jeane Cássia Nascimento
Prof. Dr. João Paulo Mendonça Lima
Prof. Dr. Jocenilson Ribeiro dos Santos
Profa. M.Sc. Jovanka Praciano
Ideburque Leal
Profa. Dra. Joyce Palha Colaça
Profa. Dra. Juliana Pereira Souto Barreto
Profa. Dra. Lia Midori Meyer Nascimento
Prof. Dr. Lino Daniel Evangelista Moura
Profa. Dra. Luciane Moreno Storti de Melo
Prof. Dr. Marcelo Leite dos Santos
Profa. Dra. Márcia Eliane Silva Carvalho
Prof. Dr. Marcos Fonseca Balieiro
Profa. Dra. Maria Amália Vargas Façanha
Profa. Dra. Maria José Dantas
Profa. Dra. Maria Luiza Santos Barbosa
Prof. Dr. Matheus Batalha Moreira Nery
Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva
Prof. Dr. Renato Rocha
Profa. Dra. Roana Rodrigues
Profa. Dra. Simone Damm Zogaib
Profa. Dra. Suzana Mary de Andrade Nunes
Profa. Dra. Tais Kalil Rodrigues
Profa. Dra. Thayse Madella
Prof. Dr. Tiago Nery Ribeiro
Profa. Dra. Vilma Mota Quintela
Profa. Dra. Vilma Soares de Lima Barbosa
Profa. Dra. Yzila Liziane M. de Araújo

Colaboradoras:

Dra. Fernanda Bispo Correia
Maria de Fatima da Silva Bezerra (Colib)

EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Coordenação do Programa Editorial:

Eduardo Bruno Almeida dos Santos

Coordenação Gráfica:

Luís Américo Silva Bonfim

Conselho Editorial da Editora UFS:

Alfredo Dias de Oliveira Filho
Christian Jean Marie Boudou
Flávia de Ávila
Geuza da Purificação Pereira
Joaquim Tavares da Conceição
Kelly da Silva
Luís Américo Silva Bonfim
Márcia Regina Pereira Attie
Maria Jeane dos Santos Alves
Mariana Bracks Fonseca
Marília Moreira Cavalcante
Telma de Carvalho

Capa e Projeto Gráfico:

Carlos Gabriel Paiva Galvão

Editoração Eletrônica:

Alana Gonçalves de Carvalho Martins

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
CENTRAL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

D636

A docência como travessia [recurso eletrônico]
: diálogos, saberes e práticas no PIBID/
UFS (2024-2026) / organização: Acassia dos
Anjos Santos Rosa, Ana Maria Lourenço de
Azevedo, Érica Santana Silveira Nery. – São
Cristóvão (SE) : Editora UFS, 2026.
413 p. : il.

ISBN 978-85-7822-803-3

1. Professores – Formação – Sergipe. 2.
Educação – Estudo e ensino. 3. Prática de
ensino – Sergipe. 4. Metodologia. I. Programa
Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
(Brasil). II. Universidade Federal de Sergipe.
Pró-Reitoria de Graduação. III. Rosa, Acassia
dos Anjos Santos. IV. Azevedo, Ana Maria
Lourenço de. V. Nery, Érica Santana Silveira.

CDU 378.22(813.7)

Jandira Reis Vasconcelos - CRB- 5/1525



APRESENTAÇÃO

Este livro nasce do encontro entre a universidade e a escola pública. Reunimos aqui as vozes e as experiências de quem constrói o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal de Sergipe (UFS), na primeira metade do edital PIBID 2024. Os capítulos que compõem esta obra refletem o esforço coletivo de supervisores, coordenadores e bolsistas que, entre a teoria e o chão da escola, buscam caminhos para transformar a formação docente em nosso estado.

O PIBID se consolida como um espaço real de diálogo entre a formação acadêmica e a educação básica. O que o leitor encontrará a seguir são reflexões e práticas que atravessam áreas variadas, como artes, ciências e questões socioambientais, mostrando a riqueza de conhecimentos que surge quando a universidade entra, de fato, na escola.

Ao percorrer os capítulos desta obra, o leitor perceberá que as discussões tocam em pontos cruciais da educação na contemporaneidade. Os textos dialogam constantemente entre si, assim, é possível encontrar reflexões profundas sobre as linguagens, passando pela decolonialidade no ensino de inglês e espanhol, pelo letramento literário e digital, até chegar à sensibilidade das artes, da dança, da música e do teatro. Ao mesmo tempo, o livro abre espaço para as ciências da natureza, trazendo relatos que humanizam o ensino da Física, Química e Biologia, embebidos por uma perspectiva freiriana e da alfabetização científica.

As humanidades também marcam presença, discutindo o papel da geografia, da sociologia e da filosofia na formação cidadã e no debate sobre as relações étnico-raciais. Tudo isso é costurado por análises sobre a gestão escolar, a inclusão e o uso de tecnologias, oferecendo um panorama completo de como a prática pedagógica se reinventa no cotidiano das nossas escolas-campo. Cada capítulo aqui presente nasceu do “chão da escola”. São textos que não se limitam à teoria, mas que se nutrem das oficinas de caligramas, da construção de maquetes, das jornadas de música e das experiências de alfabetização no Agreste sergipano. É a “ciência do fazer” em plena movimentação. Para fechar o livro, apresentamos um capítulo escrito pela coordenação institucional, com uma avaliação do PIBID/UFS frente ao contexto educacional de Sergipe.

Por fim, acreditamos que este livro é uma forma de valorizar quem dedica o dia a dia à educação pública. Esperamos que estas páginas sirvam de apoio para quem está começando nas licenciaturas e que ajudem a fortalecer o compromisso da UFS em formar profissionais atentos, críticos e preparados para os desafios reais da nossa sociedade.

Desejamos a todos uma leitura inspiradora.

Acassia dos Anjos Santos Rosa

Ana Maria Lourenço de Azevedo

Érica Santana Silveira Nery



SUMÁRIO

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES FRENTE A UMA ABORDAGEM DECOLONIAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: VIVÊNCIAS PROPICIADAS PELO PIBID UFS Nadja Maria Santos Soares, Thiago Domingos Freire, Flávia Chiara Silva Santos de Oliveira, Paulo Boa Sorte	8	CAMINHOS SONOROS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPACTOS, DESAFIOS E APRENDIZAGENS DO PIBID/MÚSICA/UFS EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DE SERGIPE Daniel Benício Sales, Ebis Dias Santos Filho, Maria Luiza Santos Barbosa, Thaís Fernanda Vicente Rabelo Maciel	113
O PIBID-FÍSICA/UFS E A FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA: UM ESTUDO DO PERFIL DOS BOLSISTAS (EDITAL 2024) Tiago Nery Ribeiro, César Moura Nascimento, Adelino dos Santos Filho, Eduardo Conceição Fortaleza, Marcos Antônio Correia Silva	20	CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO EMPÍRICO: UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS-CAMPO DO PIBID/INGLÊS UFS Juliana Pereira Souto Barreto, Kailane Santana Oliveira, Lidiane Rodrigues da Silva Costa, Napolianna Alves dos Santos	122
ARTES VISUAIS E LITERATURA: OFICINA DE CALIGRAMAS NO PIBID ESPANHOL Joyce Palha Colaça1Débora Santos Oliveira2Norma Lize dos Santos Menezes3Ozéias Pereira da Conceição Filho	36	CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA: EXPERIÊNCIAS DO PIBID E DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFS Carolina Angélica Dantas Naturesa, Lino Daniel Evangelista Moura, Luciana Fonseca Mendonça, Ramon Diego Fonseca Costa	133
ARTICULAÇÃO ENTRE O PIBID E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR (ICJ) COM FOCO NA PRODUÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA Erivanildo Lopes da Silva, Wesley Faria Gomes, Aldirene Pinheiro Santos, Ana Paula dos Santos, Juscilaine Patrícia dos Santos Nascimento	50	DIÁLOGOS ENTRE O LETRAMENTO DIGITAL E O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NOVAS HUMANIZAÇÕES Jean Paul D'Antony, Lucas Pazoline da Silva Ferreira Ferreira, Urandi Rosa Novais	146
ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ÂMBITO DO PIBID/UFS Denilson Melo Rodrigues, Fabio Silva Santos, Renato Mendes Rocha	64	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A PRÁXIS TRANSFORMADORA DE PAULO FREIRE E A COSMOVISÃO DE AILTON KRENAK Alexandra Epoglou, Christianne de Jesus Santos, Gilderman Silva Lázaro, Givanildo Batista da Silva	159
ARTICULANDO QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS DO AGRESTE SERGIPANO NO PIBID DE QUÍMICA Charlysson dos Santos Machado, Danilo Oliveira Santos, Luciano Santos, Marcelo Leite dos Santos	74	EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID-ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL Roana Rodrigues, Eduardo Marques Pinheiro, Clara Luana Guimarães de Melo Santos, Adenilson Alves dos Santos	171
BOAS PRÁTICAS NA ESCOLA: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO: APROXIMAÇÃO TEORIA E PRÁTICA Jovanka Leal, Silvaneide de Andrade	92	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PIBID (2024-2026): POR UMA POLÍTICA DO ACOLHIMENTO E DA INCLUSÃO PELOS DIREITOS HUMANOS Jocenilson Ribeiro, Edilma dos Santos, Elisandra Cristina N. A. Lopes, Roberta Brito Lima	184
CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE LEITORES: EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO AGRESTE SERGIPANO Luiz Carlos de Souza Santos, Rafaela Felex D. G. Monteiro de Farias, Railda de Jesus Santana, Vilma Mota Quintela	102	INICIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE EM SERGIPE: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PIBID BIOLOGIA UFS Christiane Ramos Donato, Ilsema dos Santos Chagas, Regineide Meneses Melo, Clívio Pimentel Júnior	201



LINGUAGENS E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE INGLÊS E TEATRO Thayse Madella, Christine Arndt de Santana, Érica Martins Fernandes Lima, Gabriela Maria Oliveira de Jesus	213	PIBID E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM SERGIPE: LETRAMENTOS, DECOLONIALIDADE E PARCERIA ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A UNIVERSIDADE Ana Cecília Nascimento e Santos, Izabel Corrêa Macedo, Manuela Oliveira de Jesus, Maria Amália Vargas Façanha	313
O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM SERGIPE: EXPERIÊNCIAS E HORIZONTES A PARTIR DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) Vilma Soares de Lima Barbosa, Ewerthon Clauber de Jesus Vieira, Josevânia Nunes Rabelo	227	PIBID TEATRO: EXPERIÊNCIAS E PERCURSOS TEATRAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SERGIPE Eva Cardoso de Sá Lima, Patricia Brunet Carvalho de Andrade, Rita de Cássia Maia Santos, Carlos Alberto Ferreira da Silva	325
O PAPEL DAS MAQUETES NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DO ESPAÇO GEOGRÁFICO Edson Santos Vieira, Laércio da Silva Filho, Daniel Almeida da Silva	245	POPULARIZAÇÃO E ACESSO À CIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCOMUNICAÇÃO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA Bruno Lassmar Bueno Valadares, Kamila Marcelino Brito Sobral, Sandra Maria Araújo Menezes Cavalcante, Viviane Almeida Rezende	340
O PIBID NO ENSINO DE GEOGRAFIA: APORTES TEÓRICO- METODOLÓGICOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL Geisedrielly Castro dos Santos, Rodrigo Santos de Lima, Elvira Suzi dos Santos Bitencourt Garção, Felipe Alan Souza Santos	253	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA, A TEMÁTICA AMBIENTAL E OS MÉTODOS ATIVOS NO PIBID/GEOGRAFIA/UFS Márcia Eliane Silva Carvalho, George Jose Costa, Simone Neves Cunha, Érica Luedy Rego	353
A OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA COMO EIXO FORMATIVO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA LICENCIANDOS EM FÍSICA Tiago Nery Ribeiro, César Moura Nascimento, André Oliveira Silva, Geane Santana Batista de Oliveira, Jessica Pereira Santos	266	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA: POTENCIALIDADES A PARTIR DO PIBID Lia Midori Meyer Nascimento, Wedna de Jesus Machado, Erick de Jesus Andrade, Marcus Vinícius Noronha de Oliveira	365
O RAIAR DA ALFABETIZAÇÃO NAS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID: TRAVESSIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE Kelly Cristina Silva Matos, Marrieli Nascimento Paim, Nilenne Melo Cardoso, Suzana Mary de Andrade Nunes	276	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E MENTALIDADES MATEMÁTICAS DE CRESCIMENTO: ENTRE EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES Simone Damm Zogaib, Nayara Alves Oliveira, Rejane Santos Oliveira, Sandra Arnaldo de Amorim Lima	376
OS SABERES PSICOLÓGICOS NO PIBID; O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL, AS EMOÇÕES E O LÚDICO Cristiane Ferreira dos Santos, Marcia dos Santos Marciano, Maria Clara Araújo Santos, Matheus Batalha Moreira Nery	289	VIVÊNCIAS E PRÁXIS EDUCATIVA NAS ESCOLAS-CAMPO DO PIBID DE BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE Sindiany Suelen Caduda dos Santos, Miralda Bezerra da Silva Santos, Silvia Nascimento Góis Lima, Carla Taciana Lima Feitosa, Isabela Santos Correia Rosa	392
O USO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE ESPANHOL: O DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA ATRAVÉS DO PIBID Acacia Lima, Laís Araújo, Estefani Vitória Santos, Nataly Eduarda Hora Oliveira	301	AVALIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS) Acassia dos Anjos Santos Rosa, Ana Maria Lourenço de Azevedo, Érica Santana Silveira Nery	406

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES FRENTE A UMA ABORDAGEM DECOLONIAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: VIVÊNCIAS PROPICIADAS PELO PIBID UFS

Nadja Maria Santos Soares¹

Thiago Domingos Freire²

Flávia Chiara Silva Santos de Oliveira³

Paulo Boa Sorte⁴

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino-aprendizagem de língua inglesa tem sido objeto de várias produções acadêmicas. Cada estudo, a seu tempo, tenta elucidar de que maneiras as práticas de sala de aula se relacionam a algum aporte teórico ou se elas, por si só, produzem e se constituem novas teorias. Além disso, verificam que metodologias e tecnologias permeiam o exercício da docência e a construção de conhecimento. Nessa acepção, as salas de aula vertem-se em ambientes reais de produção de sentidos que conjugam vários saberes e engendram, entre outras coisas, as representações sociais do que sejam os atos de ensinar e aprender.

As demandas trazidas pela celeridade nos avanços da tecnologia e especialmente no uso e incorporação da Inteligência Artificial nos impele a ressignificar as formas de agir e interagir nos diversos contextos sociais, e, em especial, os educacionais nos quais estamos inseridos. Nessa perspectiva, educar na e para contemporaneidade implica articular as experiências de ensino-aprendizagem a uma abordagem que favoreça a apropriação e cons-

trução de conhecimento para atuar, eticamente, nesses espaços.

Este capítulo tem por finalidade compartilhar a trajetória formativa, as percepções e as vivências pedagógicas dos docentes – supervisores – e dos discentes, doravante pibidianas(os), selecionados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do edital 2024/2026, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o apoio da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC) Sergipe. Todos os participantes deste edital estão vinculados ao núcleo coordenado pelo professor Dr. Paulo Boa Sorte, responsável pela organização das atividades colaborativas atinentes ao desenvolvimento das ações desse programa.

Antes de serem inseridos no universo escolar, os pibidianos (as), juntamente com os supervisores e o coordenador do núcleo, participaram de um primeiro momento de formação cujo principal objetivo foi discutir os

1. Nadja Maria Santos Soares, MSc. em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), supervisora do Pibid edital 2024/2026, professora de língua inglesa da rede pública estadual de ensino em Aracaju/ Sergipe, lotada na DEA- SEDUC/ SE. E-mail: nadjets@gmail.com.

2. Thiago Domingos Freire, MSc. em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), supervisor do Pibid edital 2024/2026, professor de língua inglesa da rede pública estadual de ensino em Aracaju/ Sergipe, lotado na DEA- SEDUC/ SE. E-mail: thiago.freire@professor.seed.se.gov.br.

3. Flávia Chiara Silva Santos de Oliveira, graduanda em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: chiaraoliveira@academico.ufs.br.

4. Paulo Boa Sorte, Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), coordenador de área do Pibid edital 2024/2026, professor da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: pauloboasorte@academico.ufs.br.

aportes teóricos referentes à Decolonialidade e ao uso da Inteligência Artificial (IA), haja vista terem fundamentado os desdobramentos pedagógicos implementados pelo nosso núcleo. Refletimos esses tópicos e juntos exercitamos sua identificação nos materiais didáticos e de que forma poderíamos incorporá-los ao nosso repertório de saberes docentes e (re)orientarmos as nossas práticas.

Os momentos de formação, dessa primeira fase, contaram com as contribuições dos seguintes interlocutores teóricos: Prabhu (1990) trazendo provocações sobre qual seria o melhor método; Kumaravadivelu (2003) trazendo ponderações acerca da pedagogia do pós-método; Bezerra, Agra & Araujo (2020) apresentando a pedagogia decolonial com relatos de suas experiências; Nascimento & Fonseca (2020) tratando da ampliação dos espaços formativos pelo Pibid; Mota-Pereira (2021) abordando uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias para o ensino de inglês; e Boa Sorte (2020, 2024, e 2025) suscitando reflexões voltadas para a ocupação de diferentes espaços pelo uso de inglês; a utilização de prompts de IA generativa para a construção de planos de aula; o Colonialismo digital; o conceito de Inteligência Artificial e suas implicações nos tipos de aprendizagem das máquinas, bem como seu alcance no universo das linguagens.

Após passar pelo momento de formação, os discentes da UFS procederam as observações de aula. Ao terem contato com a realidade escolar e refleti-la, os pibidianos(as) ampliaram seu entendimento acerca dela, o que, certamente, lhes propiciou revisitar e ressignificar as suas

perspectivas no sentido de identificar os óbices a serem transpostos e analisar quais competências e habilidades serviriam de base para a sua futura atuação como educadores nos contextos educativos.

Os desafios que a educação pública enfrenta, vão muito além da ausência de estrutura física adequada e a falta de material de apoio que dê suporte aos processos de ensino-aprendizagem. Nos encontros do núcleo, ficou evidente que uma formação inicial consistente amplia as possibilidades de atuação docente e permite deslocarmos o ensino de língua inglesa de uma perspectiva engessada, arraigada às culturas hegemônicas para conectá-lo à dimensão plural inerente aos diversos lócus comunicativos em que o inglês é falado e onde as relações de construção de sentido se processam.

Ademais, um dos principais entraves da escolaridade segundo (Soares, 2020) é estabelecer nexos com a vida e articular as aulas à construção de conhecimento pautada nas demandas da contemporaneidade. Além disso, promover a apropriação ética do uso da IA para a realização de tarefas do cotidiano, figura um dos desafios da educação contemporânea no âmbito das aulas de língua inglesa, no sentido de conferir a ele o compromisso de desconstrução do paradigma colonial e promover a sua substituição por uma abordagem decolonial. Dessa forma, buscou-se ampliação do leque de atuação docente a partir da teoria Decolonial, com vistas a trazer suas contribuições para o ensino de língua inglesa, refletir e propor o uso ético da IA tanto nos contextos educativos como fora deles.

2. DECOLONIALIDADE, IA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR PIBIDIANO

Para falarmos de decolonialidade é necessário compreendermos o conceito de colonialidade, suas implicações na formação de identidades, no sistema de crenças, apropriações, representações e no desmonte das culturas subalternizadas. A construção desse conceito remonta ao processo histórico de invasão e exploração iniciado com o conhecido período das Grandes Navegações, principalmente, nos séculos XV e XVI. O que resultou, segundo Walsh^[1] (2018), em uma plethora de atitudes e comportamentos que desconsideram as histórias, os hábitos e as culturas dos povos subjugados em detrimento daqueles considerados hegemônicos.

Para essa autora, o colonialismo promove a invisibilização de saberes, estabelece padrões eurocêntricos como únicos e melhores, assim como, favorece a outras formas de violência que vão desde o linguicídio até o racismo estrutural, endossando a desumanização, a invisibilização e o silenciamento de grupos minoritários. Walsh (2018) advoga, em seus estudos acerca da (de)colonialidade, que precisamos adotar uma postura de resistência em sala de aula, fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico, o rompimento com os padrões das culturas tidas como “superiores”, pois ser decolonial está circunscrito à ideia de (re)existência; ou seja, à necessidade de ressignificarmos nossa prática trazendo abordagens mais disruptivas com vistas à desconstrução desses preceitos que nos são inculcados.

1. Catherine Walsh em palestra online intitulada: *On Decoloniality*. disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1myAGNjzhsE&t=6s>. Acesso em 20 de março de 2025.

A ambiência educativa é perpassada por várias dimensões, quais sejam: histórica, social, cultural, econômica e política, portanto, não pode prescindir as demandas tecnológicas e/ou ignorar o grande avanço e popularização da IA, por exemplo e, muito menos, seus impactos nas relações humanas e nos processos de ensino-aprendizagem. As múltiplas dimensões que estão em convergência direta com a nossa sala de aula nos impulsionam a compreender como a Inteligência Artificial (IA) e a teoria da Decolonialidade podem ser incorporadas às dinâmicas de sala de aula, enriquecendo as sequências didáticas e favorecendo a construção de conhecimento.

Ora, o que é a sala de aula senão palco onde as relações de poder se revelam, as identidades sociais são construídas e os instrumentos ideológicos se interpõem? E é nela também que, por meio das nossas práticas, nós desconstruímos valores distópicos, desenvolvemos a autonomia e o pensamento crítico dos discentes com vistas a oportunizar a construção e constituição do cidadão que aprende a reinterpretar o mundo se compreendendo nele, reflete seu papel na sociedade, produz conteúdo e constrói as bases para uma sociedade mais justa e equânime. Identificar os traços da colonialidade em nossas atitudes, representações e práxis é essencial para iniciarmos o processo de ruptura.

2.1 COLONIALISMO DIGITAL E SUAS IMPLICAÇÕES EM NOSSAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A presença das tecnologias digitais na educação, especialmente no ensino de línguas, é um fenômeno irreversível. No entanto, conforme analisa Boa Sorte (2024b), essa

presença não é isenta de implicações políticas, econômicas e epistemológicas. O autor propõe o conceito de **colonialismo digital** como uma forma contemporânea de dominação exercida pelas grandes corporações tecnológicas – as chamadas *big techs* – que, sem invadir territórios físicos, impõem modelos culturais, econômicos e linguísticos a partir do controle de dados, algoritmos e plataformas. Essa perspectiva é fundamental para compreender como as tecnologias atravessam e moldam as **vivências pedagógicas** no contexto do Pibid Inglês, influenciando a forma como aprendemos, ensinamos e nos relacionamos com o conhecimento.

De acordo com Boa Sorte (2024b), o colonialismo digital é uma nova forma de colonialismo empresarial, protagonizada por corporações como *Amazon, Apple, Google, Meta e Microsoft*, que concentram poder e lucro a partir da exploração de dados pessoais e da criação de ambientes digitais interligados. Assim como no colonialismo clássico, essa estrutura envolve exploração, desigualdade e dependência, mas agora mediadas por dispositivos digitais e pela lógica da conectividade. O autor cita Kwet (2021) ao definir o colonialismo digital como o “uso da tecnologia digital para a dominação política, econômica e social de outra nação ou território”. Essa dominação, portanto, não se restringe à infraestrutura tecnológica: ela se estende à produção de sentidos, à construção de subjetividades e à própria maneira como pensamos a linguagem, a aprendizagem e o mundo.

Nas vivências pedagógicas, esse fenômeno se manifesta de múltiplas formas. A dependência quase total de

plataformas corporativas – desde o uso de sistemas de videoconferência e ferramentas de busca até ambientes virtuais de aprendizagem – reflete uma situação em que os processos educacionais são mediados por empresas que detêm o controle sobre o fluxo e o armazenamento das informações. Durante a elaboração de aulas e atividades no Pibid Inglês, por exemplo, a presença dessas plataformas é constante: materiais são hospedados no *Google Drive* e comunicações ocorrem em redes como *WhatsApp* e *Instagram*.

À primeira vista, esses recursos parecem democratizar o acesso e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem; contudo, à luz da análise de Boa Sorte (2024b), também é necessário compreender como essas mesmas ferramentas reproduzem assimetrias de poder globais e afetam nossa autonomia docente e discente.

O autor destaca ainda a relação entre **colonialismo digital, racismo e neoliberalismo**, retomando as reflexões de Bell Hooks (1994). Ao articular o conceito de “Sistema de Supremacia Branca, Capitalista e Patriarcal” de Hooks (1994) com a ideia de colonialismo digital, Boa Sorte evidencia que as opressões de raça, classe e gênero também estão inscritas nas tecnologias. Os algoritmos, por exemplo, operam segundo padrões de dados historicamente enviesados, o que perpetua estereótipos e desigualdades. Assim, o uso de ferramentas digitais no ensino de inglês pode, inadvertidamente, reforçar visões eurocêntricas de língua e cultura, valorizando certas variedades linguísticas em detrimento de outras e reproduzindo a centralidade do falante nativo como modelo ideal.

Essa reflexão é essencial para que os licenciandos do Pibid desenvolvam uma postura crítica diante dos recursos tecnológicos que utilizam em suas práticas pedagógicas.

Ao trazer para o debate o papel das inteligências artificiais generativas, como o ChatGPT, Boa Sorte (2024b) amplia a discussão sobre a colonialidade no ambiente digital. O autor questiona a confiabilidade e a ética dos textos produzidos por esses sistemas, convidando a Linguística Aplicada a investigar como as IAs reproduzem lógicas de dominação simbólica. Isso tem implicações diretas para o ensino de línguas: a produção automatizada de textos e exercícios, se usada de forma acrítica, pode consolidar discursos hegemônicos e reduzir a diversidade cultural e linguística a padrões globalizados. Em contrapartida, o uso consciente e pedagógico da IA pode se tornar um espaço de resistência e decolonização, desde que o professor assuma a autoria e a mediação crítica dos conteúdos gerados.

No âmbito do Pibid Inglês, essas reflexões ganham especial relevância. As vivências pedagógicas dos bolsistas envolvem o uso constante de tecnologias para planejar, criar e aplicar atividades. No entanto, ao adotar a perspectiva apresentada por Boa Sorte (2024b), é possível transformar essas experiências em oportunidades de **descolonizar o digital**, promovendo a autoria docente e a valorização dos saberes locais. Isso significa questionar as fontes de informação, discutir a ética dos dados, selecionar conteúdos que representem vozes periféricas e incentivar os estudantes a refletirem sobre o papel das tecnologias na construção de suas identidades linguísticas e culturais.

Assim, o conceito de colonialismo digital permite compreender que as tecnologias não são apenas ferramentas neutras de ensino, mas agentes de poder que atravessam as relações pedagógicas. Enfrentar esse desafio exige, como propõe Boa Sorte (2024b), uma abordagem indisciplinar, capaz de articular os estudos de linguagem com as Ciências Sociais e as discussões políticas e éticas do nosso tempo. Para o Pibid Inglês, essa postura se traduz em uma formação docente que não apenas utiliza tecnologias, mas as **problematiza**, reconhecendo nelas tanto o risco de colonização quanto o potencial de resistência e emancipação.

Em suma, o colonialismo digital nos convoca a repensar as práticas pedagógicas sob uma ótica crítica e decolonial. Significa entender que cada clique, cada dado e cada interação digital fazem parte de um sistema global de poder, mas também podem se tornar espaços de transformação quando mediados por uma educação comprometida com a liberdade e a justiça social. Nesse sentido, o Pibid Inglês, ao articular teoria e prática, constitui-se como um território de resistência e reinvenção, onde é possível **ensinar a transgredir** — como propõe Bell Hooks (1994) — também no espaço digital.

2.2 ENTRELAÇAMENTO ENTRE A PERSPECTIVA DECOLONIAL E O USO DE IA NA CONSTRUÇÃO DAS AULAS

A atuação no Pibid Inglês tem se configurado como um espaço de formação docente crítica, no qual tecnologias digitais e inteligências artificiais generativas (IAGen) são

discutidas e utilizadas de maneira reflexiva. Essa abordagem busca superar práticas tecnicistas e compreender como tais recursos podem ser mobilizados pedagogicamente sem reforçar paradigmas coloniais. Nessa direção, o diálogo entre as reflexões de Mota-Pereira (2021) e Boa Sorte (2024a) contribui para essa construção. Para Mota-Pereira, pensar o ensino de língua inglesa a partir de uma perspectiva decolonial implica reconhecer que as tecnologias não são neutras, pois muitas vezes reproduzem epistemologias do Norte Global. Dessa forma, o uso de ferramentas digitais requer um olhar pedagógico crítico que questione e refutem currículos permeados por padrões eurocêntricos e valorizem saberes e vozes periféricas, promovendo uma educação linguística mais plural e inclusiva.

Boa Sorte (2024a), por sua vez, insere a discussão no contexto atual da IA generativa, destacando que essas ferramentas, quando usadas criticamente, podem potencializar a autoria docente. O processo de criação de planos de aula com IA, por exemplo, exige leitura crítica, domínio teórico e sensibilidade pedagógica, evidenciando que a tecnologia não substitui a ação docente, mas pode ampliá-la. A combinação dessas perspectivas revela que IA e decolonialidade não são dimensões opostas, mas campos que se fortalecem mutuamente quando mediados pela consciência crítica do professor.

No Pibid Inglês, os bolsistas têm vivenciado essa articulação ao elaborar planos e atividades com o apoio de ferramentas de IA questionando representações culturais e refinando conteúdos. Assim, a formação proporcionada pelo programa desloca o foco da ferramenta para o

sujeito docente, entendendo a tecnologia como espaço de disputa simbólica e política. Essa postura reafirma o professor como produtor de conhecimento e mediador entre saberes locais e globais.

Conclui-se que a verdadeira inovação educacional não está apenas nas tecnologias utilizadas, mas na criticidade e na ética com que elas são integradas ao ensino, promovendo uma educação linguística mais justa, plural e emancipadora. Na próxima seção compartilharemos um dos planos feitos com a utilização de IA generativa: ChatGPT, as percepções, constatações e impactos dela pelas lentes pibidianas.

3. A ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA PELA IA: AUXÍLIO OU FERRAMENTA DE ENGESSAMENTO?

A educação enfrenta um grande desafio diante do surgimento de modelos de linguagem de IA, a exemplo do ChatGPT e GEMINI, na rotina de alunos e professores. De acordo com a 15ª edição da pesquisa TIC Educação, 70% dos alunos do ensino médio utilizam essas ferramentas para a realização de tarefas escolares (Agência Brasil, 2025). Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 56% dos professores de escola afirmaram que utilizam IA para a elaboração de planos de aula e atividades, 20% a mais do que todos os outros países entrevistados pela organização. Esses dados corroboram o fato de as ações pedagógicas receberem influxos da IA e sofrerem os impactos dela no cotidiano escolar.

Os resultados dessa grande influência ainda são incertos. A diretora da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo, Carlota Boto, afirma que não vê benefícios no uso da Inteligência Artificial no ensino público. Uma pesquisa — não revisada por pares — elaborada pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), intitulada *Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt When Using an AI Assistant for Essay Writing Task*, mostra que usuários frequentes de ChatGPT apresentaram “menor engajamento cerebral e desempenho consistentemente inferior nos níveis neural, linguístico e comportamental” (Nataliya Kosmyna et al., 2025).

Em contrapartida, existem pesquisas que comprovam a aceitação do uso de IA na educação. Claudinei de Camargo Sant’Ana, doutor em Educação, juntamente com pesquisadores da área de ensino de Matemática, afirma que a Inteligência Artificial pode auxiliar professores e estudantes, promovendo economia de tempo e ampliando as formas de aprendizagem (Sant’Ana, Sant’Ana & Sant’Ana, 2023). No artigo *O ChatGPT vai Substituir os Professores de Línguas?* Rafael Vetromille-Castro, doutor em Informática na Educação e professor titular da UFPel, e seus colaboradores afirmam que “os resultados apontam para a viabilidade de utilização da ferramenta de IA como apoio para a elaboração de planos de aula” (Gallas; Vetromille-Castro; Oliveira, 2025).

Diante dos fatos mencionados e da implementação da Lei 15.100/2025, as aulas elaboradas pelo Pibid focaram-se no uso das ferramentas de IA pelos discentes para a produção de planos de aula.

A turma escolhida para a análise foi o 3º ano B do Colégio Estadual Armindo Guaraná, no turno matutino, nos horários de 8h40 às 9h30 e 9h50 às 10h40. Após alguns meses de observação e correção, as aulas foram ministradas por mim e por minha dupla, outra aluna do Pibid, sob a supervisão do professor Olivaldo Lima Silva Júnior. As aulas deveriam seguir os temas previamente discutidos e implementados por outras duplas do núcleo do Armindo Guaraná, que atendiam turmas de 3º ano de ensino médio, do turno vespertino. Além disso, era necessária a inclusão da perspectiva decolonial nesses temas.

Embora tivéssemos permissão para utilizar ferramentas de IA, minha dupla e eu primeiramente fizemos uma lista com tudo o que gostaríamos de apresentar nas aulas. A lista incluía:

- a) Temas gramaticais: WH-Words e *prepositions of place*
- b) *Fake news*
- c) Celebidades
- d) Entrevista
- e) Habilidade principal: *reading*
- f) Turma do 3º ano do ensino médio de escola pública

O primeiro resultado gerado pela IA foi uma aula robótica, sem avaliação e sem momentos de diálogo entre os alunos. Assim, adicionamos o jogo *Kahoot!* e também solicitamos o uso de trailers de filmes, como *Superman* (2025) e *Ainda Estou Aqui* (2024). Dessa forma, a ferramenta produziu um plano que incluía questionários no modelo entrevista sobre os trailers, além do uso das preposições de lugar e das WH-Words.

A IA falhou, porém, mesmo após algumas tentativas, em produzir estratégias dinâmicas para abordar *fake news* ou desenvolver o gênero textual sinopse. Essas adições foram feitas manualmente na confecção do plano. Os trechos a seguir trazem o resumo da metodologia e roteiro final de um desses planos:

Roteiro da Aula

Aquecimento (5 minutos)

Atividade: Exibição do trailer do filme *Superman* (2025)

Discussão: Perguntar se os alunos já assistiram ao filme ou conhecem suas versões anteriores; seguir com perguntas rápidas cuja resposta exija preposições de tempo em inglês sobre o trailer, auxiliando os alunos na compreensão e tradução das frases (ex.: “When was the movie released?” – “In June”; “Where does Clark work?” – “At the Daily Planet”).

Contextualização: Explicar que, para responder a essas perguntas, é necessário utilizar as preposições de tempo, que indicam o momento específico em que algo acontece ou a duração de um evento.

2. Exposição Teórica (10 minutos)

Apresentar as regras de uso das preposições (*in*, *on*, *at*) com exemplos visuais (como nos slides: “in 2023”, “on Sunday”, “at 9pm”).

Interação: Apresentar exemplos conhecidos, como lugares utilizados nos filmes dos trailers e o bairro onde os alunos moram; pedir que eles criem frases com base em imagens ou datas projetadas.

Atividade Lúdica (15 minutos)

Baamboozle: Jogo online competitivo (*time-based*) com perguntas sobre preposições. Ex.: “Complete: The movie was released _____ Christmas day” (resposta: *on*).

Exploração da metáfora da sinopse (5 minutos)

Mostrar a sinopse de outro filme, *Ainda Estou Aqui* (2024)

Perguntar: “Can you tell when does Rubens Paiva die?” / “Can you tell me the names of their children?”
Explicar: Incentivar o diálogo até chegar à conclusão de que, assim como um trailer ou uma sinopse não revela tudo, as *fake news* também apresentam apenas uma parte da “história”, muitas vezes manipulada para interesses específicos.

3. Dinâmica com fake news (10 minutos)

Exibir duas manchetes sobre o filme *Superman*: uma chamando o personagem Malik de terrorista e a outra, a manchete original do filme.

Pedir aos alunos que, em duplas, identifiquem qual é verdadeira.

Relacionar com o pensamento decolonial: muitas notícias falsas reforçam estereótipos ou ocultam vozes historicamente silenciadas.

Conectar ao inglês: usar preposições de tempo em frases que contextualizam as manchetes (ex.: “The article was published in 2023”, “It went viral on Monday”, “The post appeared at 9 pm”).

4. Atividade Final (10 minutos)

Apresentar o trailer do filme *Ainda Estou Aqui* (2024) para a aula seguinte, com elaboração de uma sinopse do filme.”

Durante a apresentação da aula, alguns alunos reconheceram o personagem Superman do primeiro trailer, embora, apenas três dos vinte e cinco presentes tivessem assistido ao filme previamente. Essa ação antecipou a temática sobre veracidade e notícias tendenciosas, trazendo pontos do filme que corroboram o tema, como a campanha de difamação feita pelo vilão em relação ao protagonista.

Apesar de alguns alunos se engajarem, a turma respondeu melhor ao jogo online *Bamboozle* – um jogo competitivo de perguntas e respostas focado nas preposições de tempo – incluído no plano gerado pela IA apenas após sugestão humana. Segundo a nossa avaliação posterior, ele acabou ofuscando o questionário pós-trailer e a discussão sobre notícias falsas. Isso nos alertou para o fato de que o docente precisa olhar para as TICs com criticidade e avaliar os prós e contras de quando, como e porquê utilizá-las.

Partimos do entendimento que, somente a partir da avaliação criteriosa do educador, se concretizaria o que afirmam Kundo e Bej (2025) acerca de ferramentas digitais como o ChatGPT. Para os autores, essa IA pode atuar como interlocutor, provedor de conteúdo, assistente de ensino e avaliador, promovendo decisões pedagógicas de qualidade. Nessa perspectiva, o crivo do professor é de fundamental importância.

Embora planejar a aula com o auxílio da IA tenha facilitado o processo de construção e estruturação das ideias, possibilitado a organização do percurso didático, ela nos colocou em posição de alerta no sentido de cercear a criatividade, limitar a renovação do nosso repertório e oferecer o risco de as aulas ficarem genéricas, sem a nossa identidade, sem atender o perfil da turma ou, pior ainda, estabelecermos uma relação de dependência com ela. Em contrapartida, A IA ampliou a nossa visão com relação à responsabilidade que temos enquanto futuros docentes na perspectiva de adotarmos uma postura crítica com relação a esses aspectos.

Apresentaremos, na próxima seção, nossos olhares frente aos impactos do Pibid, às contribuições da decolonialidade nas aulas de língua inglesa e aos avanços e perspectivas do uso da IA para a preparação das aulas de língua inglesa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pibid desempenha um papel fundamental no estreitamento da distância entre as instituições de ensino superior e aquelas da educação básica, do mesmo modo que potencializa os propiciamentos que a relação entre a teoria e a prática, em contextos escolares ou fora deles, pode acarretar. Além disso, fomenta um ambiente propício ao estabelecimento de nexos com a vida pelos professores regentes e pibidianos(as), no sentido de refletirem suas práxis e compreenderem que dimensões se interconectam e convergem para a sala de aula, bem como de que maneira essas intersecções a afetam e impactam a forma como os saberes docentes e discentes são desenvolvidos.

Este Programa desponta como agente possibilitador de um locus de aprendizagem genuíno, posto que insere os futuros professores, pibidianos e pibidianas, em contextos educacionais nos quais eles tiveram a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica em ambiências reais, confrontar teoria e prática, tecer uma análise crítica mais consistente ao sistema educacional, reconhecer as metodologias de ensino aplicadas e os tipos de interação existentes entre os atores educacionais: professores regentes e alunos. Nesse sentido, ele promove, ainda que parcialmente, a retroalimentação do sistema público educacional no que tange à agência dos professores regentes e dos discentes pibidianos, ao estabelecer um diálogo entre a escola e as interações humanas que se processam dentro e fora dela.

Os discentes em formação inicial, especialmente, aqueles que têm a oportunidade de passar pelas experiências proporcionadas pelo Pibid, saem com muito mais preparo para o exercício da docência e para lidar com as intercorrências inerentes às escolas públicas, principalmente. Partindo do entendimento de que todos, ou a maior parte dos egressos das instituições de ensino superior, irão atuar em escolas da educação básica, por que não estender esse programa a licenciandos universitários em sua totalidade? A partir da ótica da plausibilidade, a limitação de acesso a vagas, não figura a perpetuação das desigualdades dentro das próprias universidades, enquanto contextos formativos? Essas são questionamentos concernentes ao programa que ainda permanecem e demandam debate e reflexão.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DA DECOLONIALIDADE PARA AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Ao longo da sua trajetória no Brasil, o ensino de língua inglesa foi demarcado por uma valoração excessiva das culturas hegemônicas. As aulas de inglês apoiadas pelos materiais didáticos serviram de aparatos ideológicos para inculcar estilos de vida, senso estético e vários outros padrões em nossas mentes como fruto de um processo de aculturação, muitas vezes, “voluntário”. A verticalização da cultura e dos saberes, acabou constituindo-se campo fértil para a dominação, naturalização e normalização de violências simbólicas e o silenciamento de vozes por anos. Sem, contudo, haver uma mobilização que desse conta de, sequer, questionar tais preceitos.

Foram inúmeras as indagações acerca da perspectiva decolonial no que se refere às demandas geradas, sobretudo, no que tange às reflexões circunscritas ao fazer docente. Sair da conformação para a ação, possibilitou construir as bases para o letramento crítico e horizontalizou a construção de conhecimento. O que implica dizer que houve um alargamento do repertório sociocultural dos discentes e a paulatina desconstrução da visão eurocentrada e estadunidense frequentemente acionadas nas aulas de língua inglesa e por muito tempo, reificadas pelos materiais didáticos disponíveis e pela cultura de massa por meio do cinema e da música principalmente.

4.2 USO DA IA PARA CONSTRUÇÃO DAS AULAS: AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Após as regências realizadas, foi possível confirmar que a plataforma de IA ChatGPT foi de grande auxílio na preparação das aulas, oferecendo ideias e otimizando o tempo dos alunos do Pibid; porém, não forneceu tantos recursos para a inserção fluida de conteúdos decoloniais. Dessa forma, endossamos o papel, fulcral, de professores e professoras nos processos de ensino-aprendizagem. Cabe a eles avaliarem com clareza a incorporação da IA nas atividades inerentes ao seu fazer docente e ao cotidiano escolar.

Esse tema ainda requer pesquisas mais aprofundadas tendo em vista a clara ausência de estudos mais robustos atinentes a essa questão, assim como, ao fato de não haver consenso entre os estudos realizados até o momento. Por enquanto, cabe ao docente avaliar e encontrar um equilíbrio entre aquilo que deve ou não ser usado em suas aulas. A nossa experiência mostrou que não dá para utilizar a IA sem analisar criticamente seu produto e ver se o que ela traz se adequa às necessidades de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. *Professores no Brasil usam mais IA que a média dos países da OCDE.* Brasília: EBC, 6 out. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-10/professores-no-brasil-usam-mais-ia-que-media-dos-paises-da-ocde>. Acesso em: 8 out. 2025.

AGÊNCIA BRASIL. *Sete em cada 10 alunos do ensino médio usam IA generativa em pesquisas.* Brasília: EBC, 24 set. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-09/sete-em-cada-10-alunos-do-ensino-medio-usam-ia-generativa-em-pesquisas>. Acesso em: 8 out. 2025.

BOA SORTE, Paulo. **Elaboração de planos de aula com inteligência artificial generativa:** o papel dos prompts. In: PORTO, C.; VASCONCELOS, A.; LINHARES, R, N. Educiber 6.0. Educação e Inteligência Artificial: Travessias. Aracaju: Edunit, 2024a.

BOA SORTE, Paulo. **Colonialismo digital.** In: LANDULFO, C.; MATOS, D. Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras (volume II). Campinas: Pontes, 2024b.

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress:** Education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

JORNAL DA USP. *Uso de IA nas escolas automatiza aprendizagem e impede a liberdade criativa dos alunos.* São Paulo: USP, 2025. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/uso-de-ia-nas-escolas-automatiza-aprendizagem-e-impede-a-liberdade-criativa-dos-alunos/>. Acesso em: 8 out. 2025.

KUNDU, Arnab; BEJ, Tripti. *Transforming EFL teaching with AI: a systematic review of empirical studies.* *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, Springer, 2025. DOI: 10.1007/s40593-025-00470-0. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/222408/>. Acesso em: 8 out. 2025.

MEDIA LAB – MIT. *Your brain on ChatGPT*. Massachusetts Institute of Technology, 2024. Disponível em: <https://www.media.mit.edu/publications/your-brain-on-chatgpt/>. Acesso em: 8 out. 2025.

NATURE. *Article: s41598-025-92937-2. Scientific Reports*, Springer Nature, 2025. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-025-92937-2>. Acesso em: 8 out. 2025.

PEREIRA, FERNANDA MOTA. Uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias para o ensino de inglês. *Ilha do Desterro*, v. 74, p. 227-246, 2021.

SOARES, Nadja M. S. Atividade Social em aulas de língua inglesa: experiência *unplugged* em uma escola pública estadual de Sergipe/Nadja Maria Santos Soares; orientador Paulo Roberto Boa Sorte Silva. – São Cristóvão, SE, 2020. 153f.:il Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

SANTOS, M. C. dos; CARVALHO, A. P. *O uso de tecnologias digitais na educação contemporânea. Revista Eletrônica de Extensão e Cultura (REVE&C)*, Universidade Federal de Sergipe, v. 12, n. 3, 2024. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/revec/article/view/22738>. Acesso em: 8 out. 2025.

SEMESP. *Pesquisa nacional com docentes do ensino superior: resultados 2024*. São Paulo: SEMESP, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/04/resultados-pesqdocenteseb.pdf>. Acesso em: 8 out. 2025.

WALSH, Catherine. **On Decoloniality**. <https://www.youtube.com/watch?v=1myAGNjzhsE&t=6s>. acesso em: 20 de março, 2025.

O PIBID-FÍSICA/UFS E A FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA: UM ESTUDO DO PERFIL DOS BOLSISTAS (EDITAL 2024)

Tiago Nery Ribeiro¹
César Moura Nascimento²
Adelino dos Santos Filho³
Eduardo Conceição Fortaleza⁴
Marcos Antônio Correia Silva⁵

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa fundamental da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), configura-se como uma política governamental estratégica. Seu propósito central é duplo: fortalecer a formação inicial de professores e promover a valorização do magistério. Presente nas instituições de ensino superior públicas do Brasil, o programa estabelece uma ponte essencial entre a universidade e a educação básica, permitindo que os alunos de licenciatura vivenciem o ambiente escolar desde os estágios iniciais de seu percurso acadêmico.

No contexto da Universidade Federal de Sergipe (UFS), o PIBID assume uma função particularmente crítica na preparação de futuros educadores. Isso é especialmente notório em licenciaturas de Ciências Exatas, como o curso de Física, uma área historicamente desafiada por questões como a evasão, a baixa atratividade da carreira e a dificuldade na consolidação da identidade profissional docente.

É diante desse panorama que se insere a questão norteadora desta investigação: qual é a caracterização dos bolsistas participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID do Departamento de Física da Universidade Federal de Sergipe (Edital 2024)?

Esta pergunta surge da necessidade de delinear com clareza o perfil dos estudantes integrados ao programa. Buscamos entender suas trajetórias acadêmicas, as motivações para a escolha da docência, suas percepções sobre o ensino de Física e o que esperam da sua formação e futura atuação. A elaboração desse panorama é crucial para avaliar a influência do PIBID tanto na construção da identidade docente quanto na promoção da carreira do professor de Física.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi realizar uma análise do perfil dos bolsistas do PIBID ligados à licenciatura em Física da UFS, identificando os atributos socioeconômicos, acadêmicos e formativos que definem esse grupo.

1. Tiago Nery Ribeiro, Doutor em Educação Matemática, Coordenador PIBID/DFI, Universidade Federal de Sergipe, tnribeiro@academico.ufs.br.

2. César Moura Nascimento, Doutor em Física, Coordenador PIBID/DFI, Universidade Federal de Sergipe, cesarmnfis@academico.ufs.br.

3. Adelino dos Santos Filho, Doutor em Física, Professor supervisor, Centro de Excelência Francisco Rosa Santos, adelino.cesad@gmail.com.

4. Eduardo Conceição Fortaleza, Mestre em Ensino de Física, Professor supervisor, Centro de Excelência Professor João Costa, eduardofortaleza2231@gmail.com.

5. Marcos Antônio Correia Silva, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, Professor supervisor, Centro de Excelência Professor João Costa, macslsl@hotmail.com.

Em termos de procedimento metodológico, este estudo adota uma abordagem descritiva com natureza quantitativa-qualitativa. O método se baseia na administração de questionários estruturados aos bolsistas ativos do PIBID-Física da UFS. O instrumento de coleta foi concebido com a inclusão de itens fechados e abertos, objetivando coletar informações sobre o perfil pessoal, a trajetória na universidade, a experiência no programa e a concepção sobre a docência. As informações coletadas foram organizadas e tratadas para a criação de um retrato analítico do grupo de bolsistas, permitindo a revelação de tendências, os fatores motivacionais e os desafios encontrados durante a formação inicial.

A relevância deste estudo reside na urgência de se conhecer o perfil do licenciando em Física que escolhe participar de programas de iniciação à docência. Tais dados são vitais para embasar a criação de políticas institucionais e o aprimoramento de práticas pedagógicas que visem a qualidade da formação e a redução da evasão nos cursos de licenciatura. Ademais, ao traçar a identidade dos indivíduos que compõem o PIBID-Física na UFS, abrem-se caminhos para a reflexão sobre o impacto do programa na construção da identidade profissional, no aprimoramento de habilidades pedagógicas e no fortalecimento da parceria entre o ensino superior e a rede pública de ensino.

Conhecer o perfil contribui para garantir que as atividades propostas sejam adequadas à complexidade da carreira docente. Conforme apontado por Rotta et al. (2023), a maioria dos estudos sobre as contribuições do PIBID se concentra nos saberes relacionados às práticas pedagógicas, negligenciando o debate sobre a própria profissão

de professor. O detalhamento do perfil também pode trazer dados sobre a bagagem prévia dos alunos, permitindo ajustar o nível de complexidade das tarefas.

A caracterização dos bolsistas ainda se torna um indicador para avaliar o incentivo à carreira, visto que, mesmo após a experiência no PIBID, alguns estudantes optam por não seguir na docência. Essa análise corrobora a tese de que o PIBID deve ser integrado a uma política mais ampla de valorização profissional para efetivamente encorajar os futuros docentes a ingressarem na escola básica.

Assim, este trabalho buscou oferecer uma contribuição para a compreensão do PIBID como um ambiente de desenvolvimento, reflexão e potencial transformação da prática docente. Apresentamos o perfil dos bolsistas de Física da UFS como uma expressão palpável de uma política pública que se mostra indispensável para consolidar a formação de professores engajados com a excelência da educação básica e com a valorização do ensino de Ciências no cenário nacional.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma investigação de natureza descritiva, utilizando uma abordagem mista, quali-quantitativa. O instrumento de coleta de dados empregado foi o questionário que, segundo Gil (1999), consiste em um conjunto estruturado de indagações que o participante responde por escrito, viabilizando a obtenção de informações detalhadas sobre as opiniões, percepções e atributos de um grupo específico.

O questionário foi integralmente elaborado e administrado aos bolsistas do subprojeto PIBID-Física/UFS, sediado no campus de São Cristóvão (SE). Utilizou-se a plataforma *Google Forms*, o que otimizou o processo de aplicação, registro e subsequente sistematização dos dados coletados.

O instrumento foi estruturado em cinco eixos temáticos principais, desenhados para capturar um retrato multidimensional dos discentes integrantes do programa:

(1) Dados demográficos e socioeconômicos: visando à caracterização pessoal e do contexto social dos bolsistas.

(2) Trajetória acadêmica: focado na compreensão do percurso formativo e das razões que motivaram o ingresso na Licenciatura em Física.

(3) Experiência no PIBID: abordando as vivências formativas e a percepção dos participantes sobre a relevância e o impacto do programa.

(4) Expectativas e Futuro Profissional: explorando as projeções e intenções dos licenciandos quanto à continuidade e ao exercício da carreira docente.

(5) Autoavaliação e percepções sobre o programa: investigando a avaliação que os bolsistas fazem da sua própria formação e o papel contributivo do PIBID nesse processo.

O questionário obteve resposta de um total de 48 bolsistas regularmente vinculados ao PIBID-Física da UFS (Edital

2024). As questões de natureza objetiva foram tratadas por meio de procedimentos de estatística descritiva, o que permitiu a quantificação das respostas e a apresentação dos resultados em termos de frequência numérica, estabelecendo uma caracterização sintética do grupo em estudo.

As questões de cunho discursivo, de natureza qualitativa, foram analisadas seguindo os preceitos da Análise de Conteúdo, conforme as diretrizes metodológicas de Bardin (2009). Essa técnica proporciona a estruturação das informações por meio da interpretação sistemática dos significados inerentes às falas dos participantes, com base em um rigoroso tratamento dos dados.

O processo analítico iniciou-se com uma leitura flutuante do corpus textual, buscando uma apreensão global do material. Em seguida, procedeu-se à categorização temática: as respostas foram examinadas individual e integralmente, visando à identificação de termos, conceitos e expressões recorrentes. Esse procedimento levou à formação de categorias analíticas representativas que englobam o cerne das percepções dos licenciandos.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente análise dialoga academicamente com os dados obtidos no perfil dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, estruturada em torno de cinco eixos centrais que emergem tanto no perfil analisado quanto na literatura sobre formação docente e o PIBID.

3.1 - DADOS DEMOGRÁFICOS E SOCIOECONÔMICOS

Os dados coletados demonstram que a faixa etária dos participantes abrange um intervalo significativo, variando entre 19 e 38 anos, o que indica a presença tanto de jovens ingressantes no ensino superior quanto de estudantes com percursos formativos mais longos ou retomados. Observa-se maior concentração de participantes nas idades de 21 (7 indivíduos), 22 (8 indivíduos) e 23 anos (8 indivíduos), totalizando aproximadamente metade do grupo.

A presença de estudantes com idades entre 19 e 20 anos (5 participantes) evidencia a inserção precoce de discentes que buscam desde os períodos iniciais do curso uma aproximação com o contexto escolar e as demandas reais da docência.

A participação de bolsistas com idades mais elevadas, variando entre 24 e 38 anos (distribuídos em faixas como 24 anos: 5 indivíduos; 25 anos: 3; 26 anos: 5; 28 anos: 3; e 31, 33, 34 e 38 anos: 1 indivíduo em cada idade), contribui para a pluralidade do coletivo. Este grupo, embora numericamente menor, pode aportar experiências prévias de vida e, possivelmente, de trabalho, enriquecendo os debates e as práticas formativas desenvolvidas no programa.

Em relação à identificação de gênero, o levantamento indicou uma predominância masculina, com 34 bolsistas identificando-se como do sexo masculino e 14 como do

sexo feminino. Essa diferença expressiva reflete uma tendência histórica nas áreas de Ciências Exatas e, notadamente, na Física, impactando tanto a formação inicial quanto a atuação profissional.

A baixa representatividade feminina aponta para um desafio estrutural na formação docente em Física: a necessidade de promover maior equidade de gênero nos espaços acadêmicos e de incentivo à docência científica. Fatores estruturais e culturais podem ter historicamente contribuído para o afastamento das mulheres dessas áreas do conhecimento.

No que tange ao estado civil, identificou-se uma predominância de bolsistas solteiros(as) (44 indivíduos), com uma minoria de casados(as) (2) e em união estável (2). A análise geográfica demonstrou que, dos 48 participantes, apenas 7 residem na capital, Aracaju, enquanto 41 afirmaram morar em municípios do interior sergipano, abrangendo 12 cidades distintas. Essa diversidade geográfica evidencia o caráter abrangente do programa e sua importância como política pública de formação docente voltada para a interiorização da educação superior e a democratização do acesso à formação de professores no estado.

O levantamento da renda familiar dos bolsistas revela um perfil socioeconômico que espelha a realidade dos estudantes das universidades públicas brasileiras, notadamente nas licenciaturas.

Tabela 01 – Faixa de renda familiar dos bolsistas PIBID/DFI-UFS

Faixa de Renda Familiar (Salários-Mínimos)	Número de Bolsistas	Percentual (%)
Até 1 S.M.	17	35,4%
Entre 1 e 3 S.M.	23	47,9%
Entre 3 e 5 S.M.	2	4,2%
Não Responderam	2	4,2%

Os dados indicam que a maioria dos bolsistas (40 dos 48) pertence a famílias de baixa renda, com até três salários-mínimos mensais. Esse cenário sublinha a relevância do PIBID enquanto política pública de incentivo à formação docente tanto no papel pedagógico como social. O suporte financeiro da bolsa é crucial para a permanência desses estudantes, especialmente aqueles em condições econômicas mais vulneráveis (35% com renda de até 1 S.M.), mitigando a evasão acadêmica. O programa se consolida como um instrumento de inclusão e equidade, democratizando o acesso à formação de qualidade.

A análise da escolaridade dos pais e das mães visa compreender o contexto sociocultural de inserção dos licenciandos. O levantamento demonstra uma predominância familiar em níveis de escolaridade situados entre o ensino fundamental incompleto e o ensino médio completo.

Tabela 02 – Escolarização dos pais e mães dos bolsistas no subprojeto de física licenciatura da UFS

Escolaridade	Pais	Mães
Fundamental Incompleto	14	8
Fundamental completo	4	5
Ensino médio incompleto	6	8
Ensino médio completo	16	16
superior incompleto	0	0
superior completo	3	2
Pós-graduação	0	4
Nada respondeu	5	5

Essa constatação revela que, em grande parte dos casos, os estudantes são os primeiros membros de suas famílias a cursar o ensino superior, sendo essa a resposta de 26 bolsistas. Essa condição reforça o papel transformador das políticas públicas de formação docente, como o PIBID, na promoção da inclusão social e na ampliação de oportunidades para estudantes oriundos de famílias com baixa escolaridade. O ingresso e a permanência desses discentes representam não apenas uma conquista individual, mas um avanço coletivo e intergeracional.

3.2 - TRAJETÓRIA ACADÊMICA

O levantamento sobre a origem escolar dos participantes revelou uma distinção significativa, pois dos 48 bolsistas, 37 cursaram o ensino básico em escolas da rede pública, enquanto apenas 11 frequentaram instituições privadas. Essa predominância de egressos da rede pública evidencia o papel social da universidade pública e a eficácia do PIBID como instrumentos de democratização do acesso ao ensino superior e de promoção da equidade educacional. Tal cenário confirma o alcance de políticas de inclusão e permanência que visam a formação de professores, especialmente em áreas de Ciências Exatas, como a Física, historicamente marcadas por desafios de valorização da docência e atração de talentos.

Importante citar que o fato da maioria dos bolsistas ter vivenciado o ensino público confere-lhes uma compreensão concreta das dinâmicas, desafios e potencialidades desse contexto educacional. Essa experiência prévia contribui para o desenvolvimento de uma formação docente mais sensível, contextualizada e comprometida com a realidade da escola básica.

Em relação ao período em que se encontram na graduação, os dados demonstram a presença majoritária de bolsistas em fases mais avançadas do curso: 35 estão matriculados na segunda metade da formação, enquanto 13 cursam a primeira metade do percurso. A preponderância de estudantes na segunda metade do curso sugere que o PIBID exerce um papel crucial na consolidação da identidade profissional dos futuros professores de Física. Nessa etapa,

os licenciandos do DFI, pela situação curricular, já devem possuir uma base teórica mais sólida, adquirida em disciplinas de fundamentos da educação, metodologias de ensino e conteúdo específico. Desse modo, a inserção nas atividades do programa facilita a articulação entre saberes teóricos e a prática pedagógica, promovendo uma compreensão mais profunda e reflexiva do processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de identificar as principais forças motrizes que orientaram a escolha dos estudantes pela Licenciatura em Física e pela profissão docente, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dos bolsistas do PIBID/Física da UFS. A partir da interpretação dos discursos, foi possível construir cinco categorias temáticas que representam os eixos centrais das motivações dos participantes.

(1) Afinidade e gosto pela física - categoria mais recorrente, 20 vezes, indicando que a escolha do curso está fortemente alicerçada em uma motivação intrínseca e em um interesse genuíno pela área. Essa motivação intrínseca está expressa em falas como:

Gosto de Física (9).

Na época do colégio, física era a minha matéria favorita (41).

Fascinação pela Física e pelo importante papel do professor na vida dos alunos (3)

Escolhi Física por gostar das leis do universo e desejo de inspirar os jovens a verem a beleza e aplicação prática da Física (8)

(2) Identificação com a docência – aparecendo em 16 discursos, reflete uma motivação vocacional e altruísta, na qual os bolsistas expressam o desejo de atuar em sala de aula, de ensinar e de exercer um papel transformador na formação dos estudantes. Exemplos disso são:

Tenho o desejo de mostrar que a Física não é só cálculo e que ela pode ser divertida (15).

Sempre fui apaixonado pela docência (38).

Ser professor é o que eu quero, não me vejo fazendo outra coisa (31)

Escolhi ser professor por acreditar na educação como agente de mudança (11)

(3) Perspectivas profissionais e empregabilidade - categoria de motivação pragmática engloba aspectos relacionados à análise do mercado de trabalho. Cinco bolsistas consideraram a empregabilidade favorável e as oportunidades de atuação como fatores de peso na decisão pelo curso. Entre os discursos representativos estão:

Melhores perspectivas de empregabilidade (48)

Muita vaga no mercado (20)

Mais oportunidades no mercado de trabalho, além de ampliar o aprendizado docente (47)

(4) Influência da formação escolar e dos professores – para três bolsistas a importância de experiências positivas na educação básica são catalisadoras do interesse pela área e pela profissão. Por exemplo,

Apesar da minha dificuldade em Física no ensino médio, tive professores tão bons que despertaram em mim o interesse e a motivação para seguir nessa área (36)

(5) Influências externas e referenciais inspiradores – aparecendo apenas em dois discursos, sublinha a relevância de fatores pessoais e familiares, como:

Exemplos dentro da família e interesse pela área (35)

Admiração por Isaac Newton (46)

As categorias construídas — abrangendo desde a motivação intrínseca (gosto pela Física) e vocacional (identificação com a docência) até as influências contextuais (experiências escolares e professores) e pragmáticas (empregabilidade) — revelam a complexidade e a diversidade das trajetórias formativas desses licenciandos. A preponderância das motivações intrínsecas e vocacionais sugere um perfil de estudante com maior potencial de permanência e engajamento na carreira, um dado significativo para o planejamento de políticas de retenção e incentivo à docência.

3.3 - EXPERIÊNCIA NO PIBID

A investigação acerca da experiência em programas de iniciação à docência, como o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), por parte dos bolsistas do curso revelou que, dentre os participantes, uma parcela significativa (32 bolsistas) nunca havia integrado programas do tipo. Enquanto, 12 entrevistados reportaram experiência anterior em edições do PIBID, e 5 declararam ter participado do PRP.

Quando inquiridos acerca dos desafios vivenciados durante as atividades iniciais do programa, os dados coletados nos permitiram a estruturação de um conjunto de categorias. Essa classificação, fundamentada na convergência de elementos temáticos nos discursos, nos permitiu delinear os principais desafios e aprendizados que caracterizam a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, balizando a compreensão do processo formativo. Foram identificadas cinco categorias:

(1) Integração e ajuste à dinâmica institucional e de identidade: dezessete bolsistas apresentaram dificuldades relacionadas à adaptação à rotina do programa e da escola, bem como a transição da identidade de estudante para a de professor em formação. Os relatos enfatizam a complexidade inerente à mudança de status profissional e aos ajustes logísticos, como:

(a) ajuste de Rotina e horários.

A necessidade de conciliar os compromissos acadêmicos com as atividades do PIBID, especialmente quando há sobreposição de horários ("Somente o processo de adaptação com os horários e às turmas; (3)

Adaptar a rotina de estudos e universidade com o PIBID...; (28)

Os horários da escola mudam constantemente. (40)

(b) Transição de Papel, nova identidade como docente em formação no ambiente escolar

Adaptação ao programa, ao ambiente escolar e à sala de aula (dessa vez não só como aluno, mas como professor, para os alunos. (4)

(c) Familiarização com o Contexto

O processo de aclimatação ao espaço físico e social da escola parceira (44);

Adaptação ao local de realização do PIBID, isto é, o CODAP (16)

(2) Desenvolvimento de habilidades interacionais e comunicação docente: dezoito bolsistas citaram que a interação com os estudantes, o desenvolvimento das competências comunicativas necessárias à prática docente foram situações limitadoras, como:

(a) Estabelecimento de Vínculo:

A busca por construir uma relação de confiança e engajamento com os alunos (2)

Conquistar a confiança dos alunos;(14)

Conseguir interagir com os alunos no começo do semestre. (7)

(b) Timidez, insegurança e nervosismo na exposição em público

Insegurança, vergonha, medo de falar em público e dificuldade na forma de passar os assuntos. (13);

Timidez e oratória (19);

Comunicação e oratória. (32).

(c) Comportamentos adequados ao papel docente

Conhecer a turma, e como me portar em sala de aula (37).

(3) Planejamento e transposição didática de conteúdos: seis bolsistas enfocaram nas dificuldades operacionais e pedagógicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, desde o desenho das aulas até a sua concretização. Reflete o esforço de realizar a transposição didática dos conhecimentos universitários para o contexto escolar:

(a) Elaboração e execução

A complexidade envolvida no planejamento, criação de materiais e gerenciamento do tempo de aula (“Planejamento de atividades (23);

Criação de material didático (24);

Preparação da aula, controle de tempo de aula, escrita em quadro branco e postura em sala (29).

(b) Diversidade metodológica

A busca por estratégias de ensino que atendam à heterogeneidade das turmas e promovam a compreensão (“Buscar metodologias que ajudem o entendimento de cada nível (30).

(4) Desafios logísticos, estruturais e de infraestrutura: seis bolsistas citaram dificuldades de ordem prática que impactam a participação e a experiência formativa, em grande parte relacionadas à realidade física e geográfica:

(a) Mobilidade

A locomoção apenas. (8)

Só o deslocamento, porque moro no interior do estado e tenho que ir para a capital (25)

Transporte (41).

(b) Infraestrutura Escolar:

Estrutura da escola (33).

(5) Superação de paradigmas e engajamento discente em física: seis bolsistas apresentaram questões inerentes ao ensino da Física propriamente dito e à motivação dos alunos:

(a) Combate a concepções preconcebidas

A quebra de paradigma de que a Física é uma disciplina difícil e a deficiência matemática advinda de anos escolares anteriores (5).

(b) Estratégias de Engajamento

Os alunos estão cada vez menos interessados em estudar... (9);

O foco principal foi gerar engajamento dos alunos nas aulas de física, utilizando metodologias ativas (10).

As categorias emergentes demonstram que os desafios vivenciados pelos bolsistas do PIBID-Física/UFS se organizam em eixos inter-relacionados, formando um conjunto de experiências que reforçam o entendimento do PIBID como um espaço de mediação fundamental entre o arcabouço teórico da universidade e as contingências da prática escolar, constituindo um momento de aprendizagem significativa que concorre para a consolidação da identidade profissional e o compromisso com uma docência crítica e transformadora.

Na análise das respostas à questão sobre o impacto do Programa PIBID na formação docente dos bolsistas do curso, verificou-se uma percepção positiva em relação à contribuição do programa no processo formativo dos participantes. A tabulação dos dados revela que, dos respondentes, 33 declararam que o impacto foi muito alto, 13 consideraram o impacto alto, 1 avaliou como moderado e apenas 1 indicou não ter percebido impacto em sua formação.

Tais dados demonstram que, para 91,3% dos entrevistados, o PIBID exerce uma influência significativa e transformadora na construção da identidade docente. Este resultado evidencia que a vivência no programa é reconhecida como uma oportunidade essencial para o desenvolvimento de competências pedagógicas, para o fortalecimento da prática reflexiva e para o aprimoramento do vínculo entre teoria e prática no processo de formação de professores de Física.

3.4 - EXPECTATIVAS E FUTURO PROFISSIONAL

A análise das respostas referentes à questão: “Pretende atuar como professor de Educação Básica após a graduação?”, revela um panorama amplamente favorável à continuidade na carreira docente. Do total de respondentes, 37 afirmaram que pretendem atuar como professores na Educação Básica, enquanto 11 manifestaram incerteza, respondendo “talvez”.

Em relação à continuidade dos estudos, 39 dos entrevistados pretendem realizar pós-graduação. Desses, 15 indi-

caram a área de Ensino de Física, 5 optaram por Física Aplicada e 19 ainda estão indecisos acerca da área. Apenas 3 responderam que não pretendem realizar pós-graduação.

De modo geral, a análise evidencia que o PIBID configura-se como um espaço formativo de grande relevância para o fortalecimento da vocação docente, especialmente na área de Física, onde historicamente se observa escassez de profissionais atuantes na Educação Básica. Ao oportunizar a imersão em práticas reais de ensino, o programa contribui para a formação de professores mais conscientes, críticos e comprometidos com a qualidade da educação científica, além de fomentar o interesse e a permanência dos futuros licenciados na carreira.

A partir da análise das respostas sobre as principais preocupações relacionadas à futura atuação docente, foi possível identificar diferentes categorias de sentido que refletem tanto aspectos estruturais e sociais da profissão quanto desafios pedagógicos e pessoais vivenciados pelos licenciandos em formação. As categorias foram construídas por meio da classificação e reagrupamento de elementos comuns nos discursos, conforme a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), com o objetivo de evidenciar as dimensões predominantes das inquietações que permeiam o processo de formação inicial docente.

(1) Mercado de Trabalho e Empregabilidade – quinze discursos revelam insegurança quanto à disponibilidade de vagas, às condições contratuais e à dificuldade de inserção na carreira docente, tanto em instituições públicas quanto privadas.

Me formar e não conseguir emprego. (12)

Falta de trabalho após a conclusão do curso. (19)

Não haver oportunidades de emprego. (46)

As incertezas do mercado de trabalho, seja público ou privado (47).

(2) Desvalorização da Profissão e Condições de Trabalho – doze bolsistas responderam referente a desvalorização social e econômica do magistério, evidenciada por menções ao salário, à falta de reconhecimento e às condições precárias de trabalho.

As mudanças repentinas na educação e todas essas polêmicas com relação ao piso salarial e não valorização do docente (3).

Desvalorização social da profissão (8).

Desvalorização social e as condições de trabalho precárias, muitas das vezes faltam materiais para trabalhar (10).

Confesso que a maior preocupação é sobre as condições dadas aos professores no Brasil, falo desde o financeiro até o reconhecimento como profissão séria por parte da sociedade (38).

(3) Dificuldades Pedagógicas e Insegurança Profissional – quinze bolsistas têm preocupações com o domínio do conteúdo, a comunicação em sala de aula, o planejamento e a eficácia das estratégias de ensino, aspectos que evidenciam a insegurança inerente ao professor em formação diante dos desafios da prática docente.

Não ser totalmente compreendida pelos alunos e não passar a segurança de que eles podem interromper a aula a qualquer momento para tirar dúvidas (5).

Não estar preparado o suficiente (24).

Não conseguir me expressar bem e não transmitir os conteúdos de forma clara e correta (30).

Tenho preocupações quanto à minha didática, desenvoltura em sala de aula, domínio do conteúdo, capacidade de manter o interesse dos alunos [...] (36).

Medo de não conseguir transmitir o conhecimento de forma ‘certa’ e acabar sendo uma má professora (41).

(4) Estrutura e Recursos para o Ensino de Física - preocupação de três bolsistas com a infraestrutura das escolas e a disponibilidade de recursos para o ensino experimental, reconhecendo que a ausência de laboratórios e materiais didáticos adequados pode comprometer o aprendizado e o interesse dos estudantes.

Como futuro professor de Física, uma das minhas principais preocupações é encontrar escolas com a infraestrutura adequada para um ensino prático e engajador.” (11)

Falta de materiais para trabalhar (10).

(5) Formação Continuada e Atualização Docente – preocupação de três bolsistas com a formação permanente e a necessidade de constante atualização pedagógica e científica, aspecto essencial à profissão docente diante das rápidas transformações tecnológicas e curriculares.

Preparação de conteúdo para gerar impacto na absorção do conhecimento dos alunos (2).

Estar sempre atualizada em relação às metodologias de ensino, buscando a melhor maneira de passar o conteúdo (29).

A análise dos discursos evidencia que as principais preocupações dos bolsistas do PIBID de Física da UFS se distribuem entre questões estruturais, pedagógicas e profissionais, refletindo a complexidade da formação docente. As categorias identificadas demonstram que os licenciandos possuem uma visão crítica e realista sobre os desafios que envolvem o exercício da docência no Brasil. Dessa forma, constata-se que o PIBID desempenha papel fundamental ao preparar os futuros professores para lidar com essas múltiplas dimensões da profissão, contribuindo para o fortalecimento da identidade docente, a ampliação da consciência crítica e o compromisso com uma prática educativa transformadora e socialmente engajada.

3.5 - AUTOAVALIAÇÃO E PERCEPÇÕES SOBRE O PROGRAMA

Neste item tivemos por objetivo identificar as concepções dos bolsistas acerca do desenvolvimento de competências conceituais e pedagógicas após dez meses de imersão prática no PIBID. A análise das respostas concentra-se em dois eixos cruciais da formação docente: o domínio do conteúdo disciplinar específico e as habilidades didático-comunicativas.

Acerca do grau de confiança na preparação para a docência, 16 bolsistas classificaram que tem um nível alto na prepa-

ração e 26 bolsistas moderado, enquanto 6 expuseram ter um nível ainda baixo. Essa autopercepção sugere que, embora haja uma consolidação progressiva dos conhecimentos específicos da área, os estudantes identificam lacunas ou desafios na sua aplicação prática e transposição didática para o contexto da Educação Básica.

Acerca da autoavaliação das habilidades de comunicação e didática das competências diretamente relacionadas à atuação em sala de aula, obtivemos 19 respostas nos níveis alto e 23 para o moderado, evidenciando que a maior parte dos participantes percebe um avanço gradativo no desenvolvimento de habilidades pedagógicas e comunicativas essenciais.

A análise conjunta dos resultados sugere que os bolsistas do PIBID-Física/UFS estão engajados em um processo contínuo e integrado de construção de saberes. Este processo envolve simultaneamente o aprofundamento do saber disciplinar (Conteúdo de Física) e o desenvolvimento do saber pedagógico (Habilidades Didáticas), conforme postulado por Tardif (2014). A percepção de limitações — tanto no plano conceitual quanto no didático — reflete um movimento de autocritica formativa. Essa postura é vital para a consolidação da identidade profissional, na medida em que estimula a reflexão sobre a prática e a busca incessante por aprimoramento.

A experiência no PIBID, ao promover a articulação entre a teoria universitária e a prática escolar, tem favorecido o amadurecimento científico e pedagógico dos futuros professores, reforçando a concepção de que o saber

docente é plural, construído na e pela experiência (Tardif, 2014). Em conclusão, a vivência de dez meses no PIBID tem se configurado como um espaço de formação prático-reflexiva que permite aos licenciandos desenvolver maior consciência sobre suas potencialidades e fragilidades. Os dados confirmam o papel do programa como indutor de autonomia, autoconfiança e compromisso com o aprimoramento da docência em Física e com a qualidade do ensino público.

Também realizamos uma análise qualitativa das competências profissionais desenvolvidas pelos bolsistas durante o PIBID com o intuito de investigar, por meio da análise discursiva, as principais competências percebidas pelos bolsistas como desenvolvidas ou potencializadas durante a participação no programa. A análise é orientada pela questão norteadora: Quais seriam as principais competências que o PIBID ajudou a desenvolver? A categorização dos dados revelou seis eixos temáticos centrais que perpassam a experiência formativa dos bolsistas:

(1) Competências didático-pedagógicas - emergiu em treze respostas dos bolsistas, em termos de frequência, indicando o aprimoramento das habilidades técnicas inerentes à ação de ensinar. Os depoimentos sublinham a importância do programa na articulação entre teoria acadêmica e prática de sala de aula, o que resulta na melhoria do planejamento, domínio de conteúdo e didática específica do ensino de Física.

Melhorou minha didática. (16)

O PIBID foi fundamental para desenvolver a competência de utilizar a teoria da universidade com a prática real da sala de aula (...). (13)

Preparação de aulas e confiança em público (27).

(2) Comunicação, oratória e expressão: superação de barreiras comunicacionais e o aperfeiçoamento da expressão oral foram destacados por quinze bolsistas. A vivência em sala de aula demonstrou ser um fator catalisador para a redução da timidez e o desenvolvimento da oratória, competências essenciais para a performance docente.

Me ajudou a comunicar de forma mais clara (19).

Oratória, improvisação e soluções de problemas. (25).

Melhora na questão da timidez em falar para muitas pessoas e até mesmo melhora na empatia. (43).

(3) Autoconfiança, postura e responsabilidade profissional: cinco bolsistas responderam que desenvolvimento de aspectos da formação pessoal e ética, tais como o ganho de autoconfiança, maturidade e senso de responsabilidade.

Perder o nervosismo em dar aula. (4).

Segurança em sala de aula e domínio em alguns conteúdos. (24)

Compromisso, respeito, seriedade e doação. (41).

(4) Colaboração e Trabalho em Equipe: importância do trabalho em equipe entre bolsistas, supervisores e professores foi apontado por cinco respondentes. O ambiente

cooperativo é visto como um catalisador de trocas de saberes e aprimoramento conjunto.

Trabalhar em equipe, comunicação e expressão.” (17)

Habilidade de trabalho em equipe, construção e planejamento de aulas didáticas. (14).

(5) Reflexão crítica e articulação teoria-prática: postura reflexiva e crítica em relação ao processo educativo. Quatro bolsistas reconhecem o PIBID como um espaço privilegiado para a articulação teoria-prática, que aprofunda a compreensão da realidade escolar complexa e do papel social do professor.

Desenvolvimento de estratégias no ensino, reflexão crítica sobre a educação e a capacidade de lidar com a realidade complexa na sala de aula. (12)

Ampliação da consciência sobre o papel social do professor. (14).

(6) Inovação metodológica e criatividade: três bolsistas destacam o estímulo à criatividade, experimentação e uso de metodologias ativas. A inovação é percebida como um fator-chave para tornar o ensino de Física mais atrativo e acessível.

O uso de recursos para tornar a aula mais expositiva e interativa. (5)

Novas formas de abordar o ensino nas salas de aula (15)

Elaborar e realizar experimentos, organizar aulas, criar atividades e aprimorar o domínio em sala de aula. (31).

A análise categórica dos discursos dos bolsistas demonstra inequivocamente que o PIBID-Física da UFS atua como um espaço de aprendizagem experiencial que transcende a dimensão técnica do ensino. O programa cumpre o papel de mediar a articulação teoria-prática, promovendo uma formação reflexiva, colaborativa e socialmente engajada. As evidências apontam para a construção de um perfil de professor de Física que é crítico, autônomo e inovador, preparado para enfrentar os desafios da Educação Básica com maior segurança e compromisso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho cumpriu seu escopo ao analisar o perfil socioeconômico, acadêmico e formativo dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS), referentes ao edital de 2024. A partir de uma abordagem mista e da análise dos 48 participantes, foi possível traçar um diagnóstico que situa o programa não apenas como uma ferramenta de formação, mas como um mecanismo vital de política pública.

Do ponto de vista sociodemográfico, os dados ratificam a função social do PIBID. A predominância de discentes em situação de vulnerabilidade econômica — com 83,3% oriundos de famílias com renda de até três salários-mínimos e mais de um terço vivendo com até um salário-mínimo — evidencia que a bolsa transcende o incentivo acadêmico, configurando-se como um fator determinante para a permanência estudantil e a redução da evasão. Adicionalmente, o fato de a maioria ser egressa da rede

pública e representar a primeira geração da família no ensino superior reforça o caráter democratizante e de mobilidade social promovido pela universidade pública através de seus programas de extensão e ensino.

Contudo, a análise demográfica também expõe desafios estruturais persistentes na área de Ciências Exatas. A assimetria de gênero, caracterizada pela predominância masculina (aproximadamente 71% da amostra), sinaliza a necessidade contínua de fomentar políticas institucionais que incentivem a equidade e a participação feminina na formação de professores de Física.

No que tange à dimensão formativa, os resultados corroboram a hipótese de que o PIBID atua como um catalisador na construção da identidade docente. A imersão no ambiente escolar, proporcionada pelo programa a 64% dos bolsistas que não possuíam experiência prévia, demonstrou ser um espaço privilegiado de articulação entre a teoria universitária e a práxis pedagógica. O alto índice de participantes que manifestaram intenção de seguir na Educação Básica (77%) é um indicador promissor de que o programa cumpre seu papel de mitigar a carência de professores de Física, fortalecendo vocações através de motivações intrínsecas e do contato direto com a sala de aula.

O desenvolvimento de competências profissionais foi outro ponto nevrálgico identificado. A vivência de dez meses permitiu o aprimoramento de saberes didático-pedagógicos, como o planejamento e a transposição didática, além de competências transversais, incluindo a oratória, a autoconfiança e a postura colaborativa. É rele-

vante notar que o contato com a realidade escolar não gerou uma visão idealizada; pelo contrário, fomentou uma consciência crítica. As preocupações relatadas quanto à precariedade da infraestrutura para o ensino experimental e a desvalorização da carreira indicam que o PIBID forma profissionais reflexivos, cientes dos desafios complexos que permeiam a educação pública brasileira.

Em termos de contribuições, este estudo oferece subsídios empíricos para a gestão acadêmica da UFS e para os coordenadores de área, permitindo o refinamento de estratégias que visem não apenas a excelência técnica, mas o suporte à permanência dos licenciandos.

Por fim, reconhecem-se as limitações inerentes a um estudo de corte transversal. A análise restrita ao período de vigência da bolsa impede a verificação da consolidação desses perfis a longo prazo. Sendo assim, sugere-se a realização de pesquisas longitudinais que acompanhem os egressos do PIBID-Física/UFS. Tal acompanhamento é crucial para verificar se a intenção de docência manifestada durante o programa se concretiza em inserção profissional efetiva e para compreender como esses novos professores enfrentam, na prática, as questões estruturais de desvalorização e infraestrutura identificadas durante a formação inicial.

Em suma, o PIBID se consolida, no contexto analisado, como um ambiente indispensável de mediação, reflexão e qualificação, preparando docentes engajados com a transformação do ensino de Ciências e com a realidade social em que atuarão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, Antônio Rizonal e GUSMÃO, Marta Silva dos Santos. A contribuição do PIBID na formação inicial de professores de Física da UFAM. **Ensino & Multidisciplinaridade**, v. 2, n. 4, p. 93–107, Nov. 2020.

ROTTA, Jeane Cristina Gomes; SILVA, Delano Moody Simões da; PEDREIRA, Ana Júlia. Vocação ou ofício? A constitui o da identidade docente na forma o de professores de Ciências e a contribui o do PIBID. **Educa o e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 80, p. 795–824, 2023.

ARTES VISUAIS E LITERATURA: OFICINA DE CALIGRAMAS NO PIBID ESPANHOL

Joyce Palha Colaça¹
Débora Santos Oliveira²
Norma Lice dos Santos Menezes³
Ozéias Pereira da Conceição Filho⁴



1. APONTAMENTOS INICIAIS

A educação linguística em espanhol^[1] no Brasil passou por diversas fases, seja pelas políticas linguísticas que circundam(ram) sua história, seja pela perspectiva eurocentrada que ocupa(va) os materiais de ensino. No desenvolvimento de nosso projeto, vinculado ao núcleo de Espanhol no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e desenvolvido em três escolas-campo do Estado de Sergipe, buscamos expor nossas reflexões sobre o tema, bem como relatar os caminhos percorridos por meio de algumas propostas realizadas em nossas oficinas nas quais tentamos romper com as colonialidades que estruturaram esse campo disciplinar ao longo de sua história, finalizando com a explanação de uma ação em específico, a Oficina de caligramas.

Por conseguinte, no texto que ora apresentamos, temos três objetivos que se complementam, como descrito a seguir: i. fazer um breve histórico referente às políticas para a educação linguística em espanhol no Brasil; ii. realizar um

percurso que busca visibilizar as questões referentes ao nosso lugar geopolítico e histórico que é a América Latina; e iii. apresentar caminhos trilhados no âmbito do PIBID/ Espanhol nas três escolas-campo, com foco na Oficina de Caligramas, realizada no Centro Estadual de Educação Profissional Governador Seixas Dória.

2. A LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E O PIBID COMO POLÍTICA DE FORTALECIMENTO

Entendemos que, ao contrário de uma visão redutora e sensacionalista que associa a formação escolar a uma suposta “doutrinação partidária de esquerda”, a educação é, sempre, campo de disputas entre diferentes modos de significar o mundo e suas relações. Assim, não é possível falar em escola “neutra” ou conhecimento “neutro” – como uns pretendem dissimular – e, portanto, todas as discussões que se dão no campo político-escolar respondem a visões de mundo específicas que favorecem/ excluem mais ou menos determinados grupos (Souza, 2020, p. 18).

Há mais de 20 anos, em um passado já remoto, a Lei nº 11.161/2005, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio

1. Joyce Palha Colaça, Graduada em Letras Português-Espanhol, Doutora em Estudos de Linguagem, Coordenadora, Universidade Federal de Sergipe. E-mail: joycepalha@academico.ufs.br.

2. Débora Santos Oliveira, Graduada em Letras Português-Espanhol, Especialista em Educação Digital, Supervisora, Centro Estadual de Educação Profissional Governador Seixas Dória. E-mail: deboradmufs@gmail.com.

3. Norma Lice dos Santos Menezes, Graduada em Letras Espanhol, Especialista em Língua espanhola, Supervisora, Centro de Excelência Profª Maria Ivanda de Carvalho Nascimento. E-mail: normalice.menezes@gmail.com.

4. Ozéias Pereira da Conceição Filho, Graduado em Letras Português-Espanhol, Mestre em Letras, Supervisor, Escola Estadual Jackson de Figueiredo. E-mail: oziest7@yahoo.com.br.

[1] Quando tratarmos da língua espanhola, nos referiremos com letra minúscula. Já o componente curricular Espanhol será referido com letra maiúscula, entendendo que se trata de uma área. O mesmo padrão se dará com relação à referência ao Inglês e à língua inglesa.

Lula da Silva, conferiu à língua espanhola um destaque no cenário educacional brasileiro, bem como reforçou os laços com países hispânicos. Entretanto, a revogação da referida lei trouxe efeitos nocivos à língua espanhola, ameaçando o lugar que, com esforço e trabalho, havia sido conquistado.

Segundo Paraquett e Silva Júnior (2019), a decisão de revogar a então conhecida Lei do Espanhol foi baseada em uma política linguística equivocada, promovida pelo Ministério da Educação do Brasil e chefiada pelo então presidente Michel Temer, o que acabou por transgredir as relações políticas e diplomáticas com nossos países vizinhos. A revogação que se materializou na forma da Lei nº 13.415/2017, também chamada pelos autores de Lei do Inglês, foi considerada um retrocesso no que se refere às políticas linguísticas brasileiras, por consolidar uma postura antidemocrática e hegemônica da língua inglesa em relação ao espanhol, além de acentuar a hierarquia cultural historicamente estabelecida entre essas línguas.

Com a queda da obrigatoriedade da educação em língua espanhola, as/os professoras/es que haviam conquistado o espaço da sala de aula passaram a representar o próprio deslocamento. O deslocamento da disciplina para o corpo do sujeito-professor. A retirada da disciplina no currículo não significou somente a sua exclusão, mas também a remoção de um número significativo de profissionais que perderam seu posto de trabalho. Nessa perspectiva, uma pergunta que nos cabe é: onde estão alocados os profissionais de Espanhol após a revogação da Lei do Espanhol? Ou ainda, de que forma essas políticas públicas têm afetado

o trabalho de professores como os supervisores de PIBID, que estão/estavam em sala de aula, atuando na docência de espanhol na educação básica brasileira?

Inicialmente, faz-se necessário dedicar um momento à reflexão acerca da revolta que se abateu sobre toda a classe docente como também sobre os discentes com a referida revogação. Naquele momento, era imperativo que a categoria agisse para tentar reverter a decisão, pois teriam seu trabalho prejudicado, uma vez que a disciplina passaria a ser ofertada apenas como optativa. Foi um duro golpe para a categoria, que, rapidamente, se organizou em comunidades e associações a fim de exigir a permanência do Espanhol, resultando, inclusive, em um movimento nacional conhecido como Fica Espanhol, com representação nos diversos Estados do país, incluindo Sergipe^[1].

Como resultado da falta de obrigatoriedade da oferta da disciplina, nas escolas de tempo integral, como é o caso do Centro de Excelência Profª Maria Ivanda de Carvalho Nascimento, por exemplo, a disciplina de língua espanhola passou a ser percebida como menos relevante, por integrar a parte diversificada do currículo, com carga horária reduzida de apenas uma aula semanal e por não constituir disciplina passível de reprovação. Além disso, neste contexto, evidencia-se uma profunda incoerência diante da revogação da lei. Apesar desse componente curricular ser ofertado apenas como disciplina optativa nas escolas, a língua espanhola continua sendo uma das línguas estrangeiras que podem ser escolhidas pelos candidatos no

[1] Para conhecer mais sobre o Movimento Fica Espanhol em Sergipe, cf. Silva Jr., Matos e Colaça (2024).

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), até anos recentes, 60% dos estudantes escolheram o a língua espanhola como opção no ENEM e 40%, o inglês, o que indica a sua enorme relevância. De todas as formas, com o Espanhol fora da escola, podemos enumerar três aspectos resultantes dessa política linguística: i. menos escolas oferecem Espanhol desde então (por falta de obrigatoriedade); ii. o número de professores de Espanhol contratados, assim como a abertura de concursos, diminuiu em vários Estados; iii. muitas escolas da rede estadual passaram a substituir Espanhol por Inglês nas matrizes curriculares e por consequência de todo o exposto, muitos estudantes chegam ao ensino médio com pouco ou nenhum contato formal com o espanhol, o que naturalmente reduz a probabilidade de que escolham esse componente para prestar a prova do ENEM, preferindo a língua inglesa.

Portanto, como já amplamente abordado por diversas/os pesquisadoras/es, a revogação da Lei nº 11.161/2005 evidencia uma clara desvalorização da língua espanhola, alinhando as políticas educacionais a uma visão hierárquica e hegemônica das línguas, em descompasso com o pluralismo linguístico e cultural que deveria orientar a educação brasileira, conforme defendem diversos documentos oficiais. Assim, podemos visualizar uma contradição pedagógica na estrutura de oferta das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, dada a exclusão do componente curricular Língua Espanhola.

É compreensível — embora jamais justificável — que o Espanhol tenha sido relegado no Brasil por uma agenda político-ideológica antidemocrática, escusa e unilateral. O que causa estranhamento, porém, é que, anos depois, o mesmo governo que sancionou a lei da obrigatoriedade do Espanhol não tenha revertido os efeitos de sua revogação, mesmo dispondo de meios institucionais para isso. O governo vigente, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, poderia haver restituído ao Espanhol o espaço que historicamente ocupou na educação brasileira, mas a pauta permanece sem prioridade, o que faz com que a língua continue em posição de fragilidade. Essa situação revela mais uma negligência estrutural na agenda educacional, que acaba por minimizar o papel importante do espanhol no mundo do trabalho, nas relações internacionais e na formação de sujeitos críticos e interculturais. Ainda que não intencional, trata-se de uma decisão que reduz oportunidades para os estudantes e distancia o país do seu compromisso com uma educação plural e inclusiva. Segundo Carvalho (2016), a oferta do Espanhol nas escolas tem sido motivo de angústia para os profissionais e alunos e um pivô de conflitos e polêmicas. De acordo com a autora,

reverbera a representação que os entrevistados têm da Lei como somente aquela constante no papel, responsável pelo retrocesso e descaso na oferta da Língua Espanhola nas escolas. Destaco que a apropriação do enunciado da Lei pelo discurso político-pedagógico gera práticas conflituosas e polêmicas, indicando uma implementação da língua com infraestruturas de quebra-galho, em uma operação de tapar buraco, causadora de angústia no sujeito-professor. (*idem*, p. 146)

No caso de Sergipe, atualmente, contamos com o Espanhol entre os Itinerários Formativos, na parte diversificada do currículo, ou ainda como Oficina de comunicação, uma disciplina optativa nas escolas que trabalham com o modelo do Novo Ensino Médio, podendo, por vezes, ser substituída de acordo com a decisão da direção da escola pela oferta do componente Estudo Orientado. Essas formas de tapar buracos, para mobilizar a expressão utilizada por Carvalho (op. cit.), é como tem se dado a permanência desse componente na escola básica do nosso Estado.

Considerando, então, essa presença-ausente, nos perguntamos qual o lugar do PIBID–Espanhol neste cenário. Para nós, o PIBID de Língua Espanhola ocupa um lugar estratégico e altamente representativo dentro desse espaço de fragilização da educação nessa língua no Brasil, pois ele se coloca como um importante programa de fortalecimento para o trabalho de docentes e para a percepção positiva de estudantes da escola básica frente à disciplina. Dessa forma, então, nessas condições materiais de produção, ele se torna, na prática, um ponto de apoio e resistência institucional das universidades, pois cumpre funções que vão muito além da formação acadêmica básica dos licenciandos.

Em nossa experiência como docentes de Espanhol, podemos afirmar que o PIBID–Espanhol não só tem possibilitado oferecer aos estudantes vivências significativas de contato com a língua e as culturas hispânicas em sala de aula, como também garante que licenciandos tenham acesso a práticas reais de ensino. De igual maneira, acreditamos que o PIBID contribui para a permanência da

licenciatura de língua espanhola nas instituições federais e reafirma a presença do Espanhol nas escolas, além de atuar como mecanismo estratégico para evitar o apagamento progressivo da língua no sistema educacional brasileiro, assim como ocorreu, guardadas as devidas proporções e particularidades, com a língua francesa.

Como parte das ações voltadas à implementação do PIBID–Espanhol nas escolas, desenvolvemos oficinas culturais que abordam temas que consideramos de relevância histórica, social e cultural, proporcionando aos estudantes uma aproximação crítica e contextualizada com a língua, compreendendo seu lugar histórico, cultural e político como parte da América Latina. É pela música, arte, história, dança e teatro, em língua espanhola, que buscamos ampliar as formas de vivência na/da língua no ambiente escolar. Essas atividades, distribuídas ao longo do ano letivo, possibilitam aos alunos experimentarem o espanhol em diferentes práticas discursivas, reforçando seu pensamento crítico, por meio de oficinas culturais que ampliam a formação dos estudantes das escolas-campo.

Finda essa reflexão sobre o lugar do componente curricular língua espanhola na escola básica, e especificamente em Sergipe, bem como sobre a relevância do PIBID nessas condições de produção, abordaremos, na seção seguinte, alguns aspectos acerca do imaginário brasileiro sobre a América Latina para, então, relatar como procuramos dar consequência a uma concepção mais inclusiva e, diríamos, latino-americanista para uma educação linguístico-discursiva do espanhol no Brasil.

3. O SILENCIAMENTO DA LATINIDADE: APONTAMENTOS ACERCA DO IMAGINÁRIO BRASILEIRO SOBRE A AMÉRICA LATINA

América Latina
Tiene que ir de la mano
Por un sendero distinto
Por un camino más claro
Sus hijos ya no podremos
Olvidar nuestro pasado
Tenemos muchas heridas
Los latinoamericanos
Mercedes Sosa

Após situar o lugar da língua espanhola no currículo das escolas brasileiras, gostaríamos de discutir sobre o lugar da América Latina no imaginário brasileiro. O conceito de América Latina tal qual conhecemos hoje, que inclui tanto uma noção geográfica e linguística, quanto cultural, não reflete exatamente uma inserção de si mesmo no imaginário da memória coletiva dentro desse espaço no globo. Dito de outra maneira, ainda que saibamos atualmente o que seria a América Latina em todos os seus aspectos (língua, geografia, culturas), o sujeito brasileiro ainda encontra dificuldades em se pensar como fazendo parte desse lugar.

O conceito de América Latina não é tão antigo quanto parece. Leslie Bethell (2009, p. 289) esclarece que a expressão “*Amérique latine*” era “utilizada por intelectuais franceses para justificar o imperialismo francês no México sob domínio de Napoleão III”. O início do século XIX foi marcado por grande influência cultural e política da França dentro do território das Américas. Bethell argumenta que

o intento dos franceses em expandir suas forças políticas sustentava a justificativa de que havia uma afinidade linguística e cultural entre a França e a América Espanhola, portanto, a própria França deveria ser detentora do poder de combater a influência anglo-saxã nesta região. Então o conceito de América Latina nasceu de uma disputa política por influência e dominação.

É até irônico pensar que hoje esse receio da influência anglo-saxã é uma realidade: econômica, política, linguística, cultural, militar. Não parece que foram suficientes as ações de expansão da latinidade francesa aos *hermanos* do outro lado do oceano. Primeiro porque a intenção não era despertar um espírito de confluência latina, mas sim uma tomada de poder sob os territórios colonizados pela Europa. E segundo, porque o olhar europeu sobre os latino-americanos desconsiderava a própria configuração cultural multiforme dos países da América Latina. Esse conceito, portanto, atendia aos interesses de um *soft power* de procura por um mercado de influências.

Na segunda metade do século XIX, o conceito foi abarcado pela sociologia produzida nos Estados Unidos, daí surge a expressão norte-americanizada “*Latin America*”, que sinalizava a relação hierárquica entre os países do sul e a América do Norte, especialmente, os Estados Unidos. João Feres Júnior (2023) nos atenta para o fato de que esse conceito passa não somente a traduzir um pensamento sociológico sobre um determinado grupo de pessoas, mas também aparece no discurso comum popular como uma ideia sobre uma determinada região.

Geralmente, atrelados ao conceito de “*Latin America*”, estariam vários preconceitos e estereótipos sobre as pessoas do sul global. A cultura hollywoodiana e a literatura de massa reforçariam (e continuam a fazê-lo) esses ideais, que corroboram uma hierarquia de poder onde o Norte prevaleceria sobre o Sul. Não à toa que o final do século XX foi permeado de influência norte-americana sob a política que ocorria na América Latina, seja por meio do financiamento de ditaduras que duraram décadas ou pelo boicote do desenvolvimento das relações comerciais entre os próprios países do sul. O Mercosul, inclusive, funcionou em seu nascimento como uma resposta a esta tentativa de domínio comercial dos Estados Unidos e da Europa.

E onde está o Brasil nesse conceito de América Latina? Quais suas contribuições para um movimento de resistência e autorreconhecimento enquanto povo latino?

Na busca por respostas, propomos aqui a reflexão sobre o poder do imaginário na construção histórica dos conceitos. Quais significantes produzimos ao longo do século XIX – período crucial para o conceito de América Latina – que nos situassem, enquanto brasileiros, dentro do cenário do sul global? Em outras palavras, quais elementos culturais e linguísticos produzimos que corroborassem uma imagem do povo brasileiro como um povo latino-americano?

Em termos de literatura pouco temos a esse respeito. O início do século XIX foi marcado pelo Romantismo no Brasil. Enquanto países no restante da América Latina desenhavam um imaginário de povo latino-americano em suas publicações, a exemplo de Manuel Carpio no México,

e José Maria Vergara na Colômbia; aqui, a tentativa de apreender um espírito nacionalista que sublinhasse a alma do povo brasileiro – a exemplo de José de Alencar – desconsiderava em alguma medida a indexação do Brasil em terras latino-americanas. O ideal imaginário nacionalista brasileiro simulava concepções europeias sobre nação e identidade, com inspirações principalmente da cultura francesa. De seus irmãos vizinhos, o Brasil se alterava culturalmente, distanciava-se. A economia da imaginação promovida pela literatura e pela intelectualidade da época não estimulava a abertura do pensar brasileiro dentro de um espaço latino, mas sim como um malfadado simulacro de uma cultura europeia branca.

Quando não estávamos atrelando nossas identidades a uma reprodução do imaginário europeu, estávamos nos associando ao norte da América, validando os valores do imperialismo estadunidense: “Euclides da Cunha (1866-1909), o autor de “Os sertões” (1902), também acreditava que a hegemonia norte-americana nas Américas era inevitável. Ele era favorável a “uma vasta confederação das repúblicas americanas” liderada pelos Estados Unidos – e pelo Brasil” (Bethell, 2009, p. 303). Note que a ideia de “repúblicas americanas” diz mais sobre o histórico e formação dos estados-nação estadunidenses do que a ideia de soberania nacional dos países da América Latina.

Diante desse contexto de uma construção histórico-material de um imaginário que: i. despontou o conceito de América Latina a partir de um ideal de domínio europeu ou norte-americano; ii. dissociou a concepção do povo brasileiro de sua localização dentro do povo latino-americano e;

iii. não produziu significantes suficientes para construir um legado coletivo de narrativas do povo brasileiro enquanto gente latina. Diante dessa realidade o Brasil parece um ente estranho à construção histórica de latinidade americana que foi se desenvolvendo no território do centro e sul da América. Nossa literatura não produziu heróis brasileiros tipicamente latinos, nossa cultura reproduziu simulacros de vanguardas europeias, nosso sistema político reproduziu os ideais republicanos dos Estados Unidos. Assim, nos apartamos de nossa própria identidade latina.

Vale abrir um parêntese aqui a respeito da produção literária e artística. Não é que nossa historiografia literária e cultural não tenha produzido narrativas ou exemplos de memória a respeito do que é ser latino-americano dentro do Brasil. Para perceber que houve, sim, um intento nesse caminho, basta lembrarmos das obras produzidas pelo movimento antropofágico brasileiro, que inseria o Brasil na América Latina. Ou se quisermos avançar no tempo, lembremos da influência mexicana na cultura popular brasileira no final do séc. XX, com suas produções na dramaturgia e nas séries de TV famosas por aqui. No entanto, esse movimento não foi suficiente para solidificar um imaginário coletivo brasileiro de uma nação latino-americana. Como resultado desse processo de longo afastamento do Brasil dos demais países da América Latina, por um imaginário que não reconhece suas proximidades e pertença, o distanciamento se deu também na ordem da política, tanto de ordem econômica e comercial quanto linguística. Assim não fosse, não estaríamos ainda tentando galgar um ensino de língua espanhola como centro do rol das linguagens no currículo das escolas brasileiras.

Em detrimento disso, a língua inglesa assumiu esse espaço de importância para a educação do cidadão brasileiro, corroborando a influência anglo-saxã acentuada mais acima, o que se deve, em alguma medida, a esse imaginário de confluência com os interesses de expansão de modelos norte-americanos, seja na política, na economia, nos aspectos culturais ou na(s) língua(s).

O espaço da língua espanhola no currículo tem a ver com essas considerações que apontam para uma realidade de disputa de poder de influência, onde, ao longo de nossa história, usurpamos de nós mesmos enquanto brasileiros, o sentimento de aproximação com os processos históricos que envolvem a América Latina, em favor de um processo colonial contínuo que marca a América do Norte como nossa principal referência. É preciso ressaltar que nesse ínterim houve (há) resistência dos que ainda tentavam construir uma história política e cultural mais próxima às dos nossos vizinhos, hajam vistas, por exemplo, as denúncias de interferência internacional dos Estados Unidos nas ditaduras latinas; ou o movimento literário do *boom latino* que colocava nossas narrativas no centro do imaginário, a exemplo de Gabriel García Márquez, Júlio Cortázar, Juan Rulfo, entre outros, que deram vazão ao realismo mágico; ou o fenômeno das dramaturgias mexicanas dos anos 1980-90. Enfim, uma série de movimentos que dava um impulso no imaginário do povo brasileiro, que, enfim, se podia vislumbrar se enxergar como latinos. Contudo, ainda assim, podemos afirmar que todos esses movimentos estéticos e literários não foram suficientes a ponto de construirmos uma imagem de nós mesmos como parte desse povo latino.

Como resultado desse projeto de poder que silencia partes importantes de nossa identidade como latino-americanos, tornou-se comum a ausência de uma política linguística que pusesse a língua espanhola como uma prioridade nas escolas brasileiras. Como tratamos com mais detalhamento na seção anterior, a Lei nº 11.161 só foi sancionada em 2005, no Brasil, reconhecendo, tardiamente, o ensino de língua espanhola nas redes básicas de ensino e não tardou muito para acontecer a sua queda.

Portanto, como viemos assinalando, o lugar da língua espanhola é ainda um lugar marginal dentro do cenário educacional brasileiro. E esse lugar é também um reflexo especular da própria maneira como concebemos a ideia de América Latina como apartada de nós enquanto nação. Os elementos de composição histórica aqui não são somente uma explicação para esse lugar marginalizado da língua espanhola na educação no Brasil, eles são o próprio fenômeno de marginalização.

4. AS BRECHAS ABERTAS NO PIBID-ESPANHOL

com som	can tem	
con tem	ten são	tam bem
	tom bem	sem som

Augusto de Campos^[III]

[III] CAMPOS, Augusto de. Tensão. Disponível em: <https://www.augustodecampos.com.br/tensao.html>. Acesso em 10 dez. 2025.

Após fazer um percurso de escrita em que se buscou tratar dos aspectos mais gerais da situação do Espanhol no Brasil, seguido de apontamentos sobre Sergipe, e do imaginário sobre a América Latina, compartilharemos nossos percursos no âmbito do Programa, para dar visibilidade às nossas ações e à forma como temos tentado atuar nas brechas (Walsh, 2021). Para isso, organizamos, nas três escolas-campo, oficinas temáticas diversas. Nelas, os temas abordados incluem temas transversais, sensíveis e necessários, de nosso ponto de vista, à formação de cidadãos críticos que possam fazer mover as estruturas, tais como violência contra mulheres e crianças, racismo religioso e racismo jurídico, entre outros. Para dar conta de construir outro imaginário sobre a América Latina e sobre a nossa latinidade, foram produzidas oficinas sobre mitos e lendas do mundo hispânico — como a figura de *La Llorona* y *pueblos originarios de América latina* — além de rituais e festas populares como o *Inti Raymi* e *Día de muertos*.

Além do trabalho dentro do âmbito do próprio campo disciplinar, Andrade (2014, p. 627) defende que outro caminho possível é apostar na integração do ensino da Língua Estrangeira com as demais áreas do conhecimento, pertinentes ao currículo das escolas. Nessa esteira, relataremos a partir deste ponto, a modo de exemplificação das atividades do projeto, uma ação levada a cabo no Centro Estadual de Educação Profissional Governador Seixas Dória, desenvolvida entre os componentes curriculares Língua Espanhola e Arte, no âmbito do projeto “*Viernes*

culturales”^[IV]. Concordamos com Andrade (2014, p. 628), quando afirma que:

não podemos negar o valor das artes visuais como elemento de integração entre o ensino de história, literatura, artes, informática, matemática e tantas outras áreas do conhecimento humano. Podemos, sim, explorar essa interdisciplinaridade possível, ensinando a apreender novos conceitos.

É apostando nessa potencialidade das artes visuais que, nesse Centro, são desenvolvidas, semanalmente, mostras de arte produzidas por estudantes da escola. Fundamentados na interdisciplinaridade, nesse projeto, os alunos têm a oportunidade de vivenciar a língua e sua diversidade histórica e cultural, além de apresentar em língua espanhola o resultado de suas pesquisas e produções artísticas se expressando, seja por meio da pintura, da poesia, da música ou da dança. A execução deste projeto se dá através de apresentações elaboradas ao longo da semana, com a orientação dos professores e a sua culminância é realizada às sextas-feiras no horário do almoço-intervalo. Na sequência, se vê a fotografia (Imagem 1) de uma apresentação musical na escola, no contexto do projeto.

IV O projeto foi idealizado e é coordenado pela professora Débora Santos Oliveira (Espanhol), supervisora do PIBID e coautora deste texto, e pelo professor Álvaro Araújo dos Santos Filho (Arte).

Imagem 1: Discentes do C.E.E.P. Gov. Prof. Seixas Dória



Fonte: Arquivo pessoal

Essa foi uma forma que os professores responsáveis por esse projeto encontraram de inserir o lúdico no espaço escolar, bem como incluir a língua espanhola no cotidiano da escola, além de, com isso, despertar nos alunos a criatividade e o desejo de conhecer o outro por meio de suas manifestações culturais/artísticas.

Nesse contexto, juntamente com as/os pibidianas/os foram elaboradas oficinas de literatura para o alunado dos terceiros anos. Apesar da circulação do texto literário de modo amplo, tanto a literatura brasileira quanto a literatura em língua estrangeira ainda são pouco acessadas pelas/os estudantes da escola básica, particularmente nas aulas de espanhol, nas quais, por muitas vezes, o ensino estava “engessado”, atrelado a questões linguísticas descontextualizadas, geralmente pouco criativas. Por esse motivo, ao colocar a literatura no centro do trabalho com as/os estudantes, possibilitamos que desenvolvessem além do seu pensamento crítico, suas habilidades artísticas,

bem como procuramos estimular o prazer da leitura e o uso de sua imaginação.

A oficina realizada teve como foco a poesia concreta, também conhecida como poesia visual ou caligrama, e foi idealizada, produzida e desenvolvida por quatro estudantes: Chrisna Reis, Ewerson Dantas, Larissa Jesus e Monique Dias. A ideia foi muito bem recebida, porque acreditamos que a poesia concreta possui características únicas que a tornam interessante para o ensino, inclusive da língua espanhola, com o elemento visual que ajuda a facilitar a compreensão e a interpretação dos sentidos da poesia. Além disso, esse tipo de poesia possibilita trabalhar a leitura e a interpretação de forma não linear, incentivando o aluno a construir sentidos a partir da disposição espacial das palavras e elementos gráficos apresentados, permitindo também o desenvolvimento da criatividade e da expressão, visto que sua natureza gráfica e lúdica incentivam a escrita criativa.

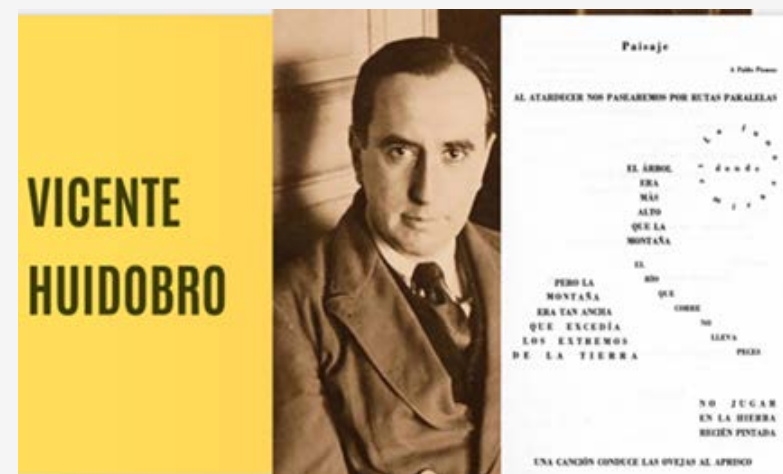
Na formulação da proposta da atividade, as/os pibidianas/os pensaram em unir as artes visuais e a literatura, entendendo essa articulação como produtiva para as/os discentes da escola, possibilitando que usassem expressões diversas em suas atividades. A partir dessa concepção, apresentaram a artista visual Beatriz González (Imagem 2) e o poeta concreto Vicente Huidobro (Imagem 3).

Imagem 2: Slide Beatriz González



Fonte: Elaboração própria

Imagem 3: Slide Vicente Huidobro



Fonte: Elaboração própria

Após a apresentação dos artistas e de algumas de suas obras, as/os alunas/os foram encorajadas/os a criarem seus próprios poemas visuais, mobilizando o vocabulário de forma criativa e significativa, explorando a sonoridade e fazendo transbordar os sentidos das palavras de forma visual, “considerando-se, assim, que aprender línguas é também aprender cultura, observamos que, por sua vez, aprender cultura é apreender os múltiplos significados da língua”, conforme nos ensina Andrade (idem, p. 626). Assim, os estudantes puderam também apreciar esteticamente as obras artísticas latino-americanas, entender o processo de construção de suas composições visuais, os caligramas, e produzir arte em língua espanhola.

Como exposto, para o desenvolvimento da atividade foi escolhida a artista Beatriz González. No primeiro momento, foi feito o questionamento a respeito do conhecimento prévio dos alunos acerca de sua arte. Como já se imaginava, as/os discentes não a conheciam, além de não conhecerem também aspectos da arte e da poesia concreta. De frente com o completo desconhecido, as/os discentes se mostraram bastante interessados e curiosos. Partimos, então, desse momento para apresentá-la por meio de um resumo sobre sua vida, suas principais obras e abordar realidade que é retratada através da sua arte. Ao fim dessa primeira parte, foram apresentadas poesias concretas e o artista Vicente Huidobro foi o foco dessa integração.

Ao focar na palavra como objeto, e não apenas no seu significado, a poesia concreta estimula uma reflexão mais profunda sobre a estrutura e a forma da palavra na língua espanhola facilitando a aprendizagem. Nas palavras de Araújo e Neto (2014, p. 6), “sabemos que a poesia vai além da sua estrutura, porque poesia antes de tudo é sentimento, não podemos privar os alunos de se deleitarem na função estética que esse gênero nos proporciona”. Assim, a poesia concreta se coloca nessa relação intrínseca entre palavra e arte e a fruição pode se dar de maneira complexa e significativa.

A atividade, por sua vez, consistia em conhecer a obra de Beatriz González, escolher uma fotografia ou desenhar a si mesmo ou a outrem para produzir um caligrama a partir da imagem, como se lê na proposta tomada do material: “1) *En esta primera actividad, elige una obra de Beatriz González como inspiración. En seguida, toma una fotografía (puede ser una imagen tuya o de otra persona) y, a partir de su silueta, crea un caligrama. El tema del caligrama debe ser de tu elección, pero debe evocar algún aspecto o punto característico de la obra de González que hayas elegido*”.

Como resultado desse percurso de fruição estética pela literatura e pelas artes plásticas, as/os discentes produziram uma diversidade de percepções artísticas, algumas mais próximas do que foi abordado, outras nem tanto, mas todas tocando em pontos fundamentais da sua relação com a arte. Apresentamos, na sequência, algumas das produções realizadas:

Imagem 4: Artista - Milena Santos^[V]



Imagem 5: Artista: Diana Giaratto

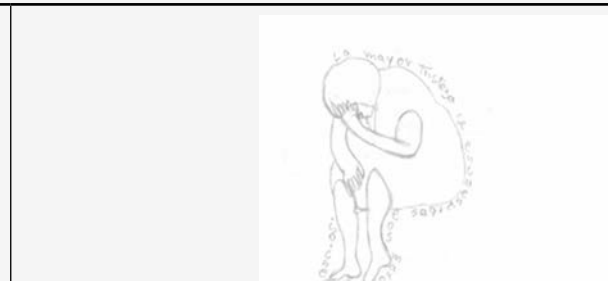


Imagem 6: Artista - Maria Eduarda



Imagem 7: Artista Thauanny Santos



Imagem 8: Artista Lucas Nascimento



Imagem 9: Artista: Isabele de Castro



Dentre as artes produzidas, vemos que as/os discentes ficaram livres para interpretar e produzir seu material. Não sempre seguiram a orientação de partir de uma imagem humana para a produção do caligrama, mas vemos também que é na dispersão que a beleza da educação se dá. Há corpos (Imagens 4, 5 e 6), mas também há flores, bactérias, fungos e a balança da justiça, entre muitas outras artes que não couberam aqui. De todas as formas, consideramos que o deslizamento faz parte da ousadia e da compreensão do próprio objeto de ensino, assim como de seu objetivo. Deixar fruir, imaginar e criar.

5. CAMINHOS E DESCAMINHOS, APONTAMENTOS PARA UMA CONCLUSÃO

Temos afirmado, frequentemente, que é necessário repensarmos o lugar da América Latina no ensino de língua espanhola, mas, também no ensino de História, de Arte, de Geografia, entre outros. Vale, portanto, pontuar que o lugar da América Latina no imaginário da produção cultural e política no cenário brasileiro pode bifurcar para uma leitura tangencial da nossa própria história enquanto latinos ou pode ir para outra direção: no caminho da centralidade das questões latinas enquanto genuinamente nossas. E dentre essas questões está a língua espanhola, ou mais especificamente, a educação linguístico-discursiva em espanhol nas escolas brasileiras como prioridade nos currículos, havendo, destarte, várias maneiras de traçar uma trajetória nesse sentido.

Nossa contribuição tem se dado de várias formas e, na ação relatada, de modo especial, o objetivo foi colocar no centro de uma oficina a poesia concreta, articulando literatura e arte visual, a partir da apresentação de Beatriz González, referência nas artes visuais da Colômbia, e Vicente Huidobro, poeta concreto chileno.

Por fim, sistematizamos algumas propostas com alguns desses (des)caminhos^[VI], que acreditamos serem ainda necessários: 1) formalizar legalmente o ensino de língua espanhola como eixo comum nos componentes curriculares das escolas, ou seja, tornar obrigatória sua oferta e permanente ensino para as escolas de educação básica, no ensino fundamental e médio; 2) articular novas diretrizes coletivas para professores de linguagens que situem o lugar da América Latina como eixo fundante da educação em língua estrangeira. Tais diretrizes podem ser traduzidas como formações progressivas, fóruns nacionais de debate, comissões para elaboração de materiais educacionais com esse propósito; e 3) estimular uma educação audiovisual dentro das escolas que tenham as produções latino-americanas no centro do debate. Com essas propostas, esperamos seguir caminhando em direção a uma América Latina mais próxima, mais (re)conhecida e mais unida, como propunha Che Guevara.

VI Tomamos emprestada a reflexão de Novodvorski (2014) acerca dos (des) caminhos para o Espanhol no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lusimar dos Santos de. Artes visuais como recurso didático em aulas de língua espanhola. In: SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira; MARTINS, Breno Soares; CRISTOVÃO, Leandro da Silva Gomes. (Org.). **Educação, identidade e ensino de língua(guem) na contemporaneidade**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro, RJ: Publit, 2014, p. 626-635.

ARAÚJO, Valmíria Paulo de; COSTA NETO, Antonio Pereira da. Importância da poesia no ensino de Espanhol como língua estrangeira. **Anais do V Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino** (Enlije), 2014.

Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enlije/2014/Modalidade_4datahora_08_06_2014_23_00_58_idinscrito_1314_74eda75ea9fa82f329b6da66eddaf7b0.pdf. Acesso em 10 dez. 2025.

BETHELL, Leslie. **O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica**. Est. Hist., Rio de Janeiro, vol. 22, n. 44, p. 289-321, julho-dezembro de 2009.

CAMPOS, Augusto de. **Tensão**. Disponível em: <https://www.augustodecampos.com.br/tensao.html>. Acesso em 10 dez. 2025.

CARVALHO, Fernanda Peçanha. Representações dos professores de Espanhol a respeito da Lei Federal no 11.161/2005. In: BARROS, Cristiano. COSTA, Elzimar. GALVÃO, Janaina. (Org.) **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016, p. 131-146.

Dra Catherine Walsh on Decoloniality. **Roots & Routes IC** (Raíces & Rutas). 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=57&v=1myAGNjzhsE&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fwww.bing.com%2F&embeds_referring_origin=https%3A%2F%2Fwww.bing.com&source_ve_path=Mjg2NjY. Acesso em 10 dez. 2025.

FERES JÚNIOR, João. **Latin America: da linguagem comum ao discurso das ciências sociais**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2023.

NOVODVORSKI, Ariel. Os (des)caminhos da Lei do Espanhol e suas representações num corpus jornalístico. In: BARROS, Cristiano. COSTA, Elzimar. GALVÃO, Janaina. (Org.) **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

SILVA JÚNIOR, Antonio Carlos; PARAQUETT, Marcia. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. **ABEHACHE**, v. 15, p. 69-86, 2019.

SILVA JÚNIOR, Antonio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; COLAÇA, Joyce Palha. Sergipe: ações pela permanência da língua espanhola no currículo da Educação Básica. In: Monica Mariño Rodriguez, Eduardo Tadeu Roque Amaral e Doris Cristina Vicente da Silva Matos. (Org.). **Movimento #FicaEspanhol**: lutas e resistências. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2024, p. 215-237.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. “Sem o inglês, nossos jovens não têm nenhuma possibilidade na vida”? In: DAHER, Del Carmen; PEREIRA, Telma; SAVEDRA, Mônica (Orgs.). **O ensino plurilíngue na escola pública**: desafios em tempos de globalização, 1. Ed. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020, p. 18-32.

Venas abiertas. Mercedes Sosa. Mercedes Sosa. In: **Vengo a ofrecer mi corazón**. PolyGram Discos S.A., 1990. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=byr-QXi-gnns&t=2s>. Acesso em 10 dez. 2025. 2’46”

ARTICULAÇÃO ENTRE O PIBID E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR (ICJ) COM FOCO NA PRODUÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Erivanildo Lopes da Silva¹

Wesley Faria Gomes²

Aldirene Pinheiro Santos³

Ana Paula dos Santos⁴

Juscilaine Patrícia dos Santos Nascimento⁵

1. INTRODUÇÃO

Em 2024 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, lançou o Edital do Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, nº 10/2024. Na ocasião, a Universidade Federal de Sergipe, UFS, conseguiu aprovação de sua proposta, contemplando um número elevado de bolsas, formando diversos núcleos disciplinares e interdisciplinares, entre estes o Núcleo de Química São Cristóvão (Núcleo Química SC).

No âmbito geral, o PIBID como uma das principais políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores no Brasil, tem como perspectiva central propiciar que licenciandos possam “viver” o cotidiano da escola básica, como uma forma de imersão, favorecendo a vivência de práticas pedagógicas reais e a construção de saberes docentes em diálogo com professores em exercício. Em se tratando da licenciatura em Química, essa experiência adquire relevância particular, uma vez que a área apresenta desafios específicos relacionados à experimentação, ao uso de linguagens científicas e à articulação entre conceitos abstratos e fenômenos cotidianos.

A organização e funcionamento do Núcleo Química SC, assim como os demais, foi composto por 24 bolsistas, estudantes do curso de Química Licenciatura da UFS, 03 supervisores, professores da Escola Básica, e um coordenador professor da UFS. As escolas parceiras no projeto do núcleo: Centro De Excelência Profa. Maria Ivanda de Carvalho Nascimento, Centro de Excelência Barão de Mauá e Colégio de Aplicação - CODAP/UFS.

O Núcleo de Química São Cristóvão teve como objetivo propor ações formativas que integram ensino, pesquisa e extensão, articulando a formação inicial com a prática pedagógica no contexto da sala de aula. Essa proposta buscou questionar modelos de ensino de caráter meramente transmissivos, promovendo a mobilização de capacidades críticas, reflexivas e investigativas entre os licenciandos. Nesse sentido, o programa configurou-se como um espaço para o exercício da autonomia docente e construção de práticas orientadas por princípios críticos e reflexivos. Para além disso foi um ambiente de articulação entre futuros docentes de química e estudantes

1. Erivanildo Lopes da Silva, Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Coordenação de Núcleo, Professor Permanente do PPGECIMA, Departamento de Química. erivanildolopes@gmail.com.

2. Wesley Faria Gomes, Doutor em Química, Supervisor de Núcleo, Colégio de Aplicação (UFS). wesleyfaria@academico.ufs.br.

3. Aldirene Pinheiro Santos, Licenciada e Mestre em Química, Supervisor de Núcleo, Centro De Excelência Profa Maria Ivanda De Carvalho Nascimento. quimicapinheiro@hotmail.com.

4. Ana Paula dos Santos, Licenciada em Química, Supervisor de Núcleo, Centro de Excelência Barão de Mauá .an_stos@hotmail.com

5. Juscilaine Patrícia dos Santos Nascimento, Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECIMA, Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciência, Departamento de Química, juscilainenascimentome@gmail.com.

do Ensino Médio na prática da Iniciação Científica Junior (ICJ), mantendo assim a proposta alinhada às demandas contemporâneas da educação e às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse contexto, seguindo uma das dimensões prevista para o Núcleo, a articulação entre o PIBID e a ICJ, teve como propósito inserir estudantes do Ensino Médio em processos de investigação orientada, assumindo o protagonismo de jovens iniciantes na pesquisa. Essa experiência teve potencial, pois foi capaz de permitir que a Escola Básica não fosse apenas espaço de recepção para propostas didáticas, mas também ambiente de produção de conhecimento. Assim sendo, a presença dos pibidianos como mediadores das práticas de pesquisa fortaleceu a formação inicial dos mesmos, promovendo uma abordagem científica entre os licenciandos no contexto escolar. Essa colaboração entre PIBID e ICJ, sob nossa perspectiva, potencializou a realização de ações de divulgação científica, nas quais os bolsistas de iniciação à docência e os estudantes da Educação Básica compartilharam os resultados das investigações, em atividades que extrapolaram os limites da sala de aula, ampliando o impacto do programa para além dos muros da academia, além de consolidar a universidade e a escola como parceiras na promoção de conteúdo científico.

Assim, o objetivo deste capítulo é relatar nossas experiências formativas desenvolvidas no âmbito do PIBID Química do Campus São Cristóvão que resultaram em propostas didáticas e ações de divulgação científica com estudantes

do Ensino Médio, buscando evidenciar como a integração dessas ações vêm contribuindo para a formação crítica e reflexiva de futuros professores, ao mesmo tempo em que promove o engajamento de estudantes da Escola Básica em práticas de investigação científica.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentou a proposta do Núcleo PIBID Química foram pensados a permitir que a pesquisa realizada por estudantes das escolas parceiras, pudessem realizar investigações orientadas voltadas para posterior produção de propostas didáticas e divulgar os resultados. Nesta seção iremos apresentar principalmente a Iniciação Científica Júnior como uma estratégia formativa relevante ao inserir estudantes do Ensino Médio em práticas de investigação, estimulando a curiosidade, a criticidade e a capacidade de produzir conhecimento em contextos reais em que estão inseridos. No Núcleo Química SC existiu a articulação do PIBID, permitindo a experiência de licenciandos experimentando o diálogo com a pesquisa ICJ, compreendendo como planejar, executar e refletir sobre propostas pedagógicas, a partir de estudos de jovens pesquisadores, que assumem o protagonismo em atividades investigativas.

Nesse horizonte, as experiências do Núcleo PIBID Química têm se concretizado em propostas didáticas que valorizam a experimentação, o uso de tecnologias digitais e a divulgação científica em diferentes formatos, como: oficinas, feiras, cartazes, vídeos e podcasts, entre outros que vem

ampliando a circulação do conhecimento para além da sala de aula. A metodologia de trabalho, pautada em ciclos de planejamento, execução e reflexão coletiva, envolve licenciandos, supervisores, coordenadores e estudantes da escola, configurando um espaço formativo colaborativo que integra o ensino.

2.1 INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR NO BRASIL E SUAS POTENCIALIDADES FORMATIVAS

A Iniciação Científica Júnior tem se consolidado no Brasil como uma importante estratégia para despertar o interesse de estudantes do ensino básico pela ciência e pela pesquisa. Voltada principalmente para alunos do ensino fundamental e médio, a ICJ visa introduzir conceitos e práticas científicas desde os primeiros anos da educação formal, contribuindo para a formação de uma mentalidade investigativa, crítica e inovadora (Anjos; Kerbauy, 2024). A valorização dessa etapa da educação científica reflete uma tendência global de antecipar o contato com a ciência, com vistas a formar cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios do século XXI.

A ICJ no Brasil é promovida por diversas instituições, com destaque para os Institutos Federais, universidades públicas e colégios de aplicação. Um dos principais programas de fomento é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-Jr), mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esse programa tem como objetivo aproximar os alunos do ensino básico à prática científica,

por meio de projetos orientados por professores-pesquisadores, geralmente vinculados ao ensino superior. Além disso, várias feiras de ciências e mostras tecnológicas, como a Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE) e a Mostra Internacional de Ciências e tecnologia (MOSTRATEC), também desempenham papel essencial na difusão e valorização da produção científica juvenil (Brasil, 2025).

As potencialidades formativas da ICJ são múltiplas, pois há o estímulo do Pensamento Crítico (PC) e autonomia intelectual dos estudantes. Ao participarem de todas as etapas do processo de pesquisa, desde a formulação de perguntas, certezas provisórias e dúvidas temporárias até a apresentação dos resultados, os alunos desenvolvem habilidades como a resolução de problemas, a capacidade argumentativa e a comunicação científica. Em segundo lugar, a ICJ favorece a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo, contribuindo para a construção de uma visão integrada do conhecimento. Outro ponto relevante é o impacto da ICJ na escolha profissional dos estudantes, muitos jovens que têm a oportunidade de participar de projetos de iniciação científica ainda no ensino médio passam a considerar a carreira acadêmica ou científica como uma possibilidade concreta. Esse processo de identificação com a ciência, quando bem orientado, pode resultar em trajetórias profissionais mais bem sucedidas e alinhadas aos interesses e talentos dos alunos (Santos: Santos, 2025).

Além dos aspectos cognitivos, a ICJ também promove valores importantes, como a ética na pesquisa, o compro-

misso social e a valorização do conhecimento como ferramenta de transformação. Tais valores são especialmente significativos em contextos escolares públicos, onde muitas vezes os estudantes enfrentam barreiras socioeconômicas que dificultam o acesso a experiências formativas enriquecedoras. Nesse sentido, a ICJ pode ser um instrumento de inclusão e equidade, democratizando o acesso ao saber científico e ampliando horizontes.

Contudo, apesar dos avanços, a ICJ no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais, como a limitação de recursos financeiros, a escassez de orientadores capacitados e dispostos a abraçar a iniciativa e a falta de políticas públicas consistentes dificultam a ampliação e a continuidade dos programas. Além disso, ainda é necessário um maior reconhecimento institucional da ICJ como prática pedagógica estratégica, integrando-a efetivamente ao currículo escolar e valorizando o papel dos professores da educação básica como mediadores da pesquisa científica (Morosini; Wottrich, 2020).

Em síntese, a Iniciação Científica Júnior representa uma poderosa ferramenta de transformação educacional e social. Ao fomentar o interesse pela ciência desde cedo, ela contribui não apenas para a formação de futuros pesquisadores, mas para o desenvolvimento de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Para que suas potencialidades sejam plenamente realizadas, é essencial o fortalecimento de políticas públicas, a valorização dos docentes e o investimento contínuo em ciência e educação.

2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO ENSINO DE QUÍMICA E PESQUISA NA ESCOLA BÁSICA

O ensino de ciências no Brasil, em especial o Ensino de Química tem sido historicamente marcado por inúmeros desafios relacionados ao seu ensino e aprendizagem. A fragmentação do conhecimento, a memorização de conteúdos e a distância entre o que é ensinado na escola e a vida cotidiana do estudante, torna o Ensino de Química, na concepção do mesmo, algo maçante e sem sentido ao não conseguir relacionar algo que está estudando, com o que ele precisa para compreender o mundo que o cerca e o interessa (Wartha; Silva; Bejarano, 2013). Nesse sentido, um tema que merece especial atenção, são as políticas de formação inicial de professores e a compreensão dos pressupostos teóricos que podem orientar práticas mais inovadoras e críticas, visando não apenas o aprendizado conceitual do futuro docente, mas sua formação integral, enquanto cidadão crítico e atuante em tomar decisões no que tange ao seu papel de formador de opiniões.

O ensino de Ciências nas escolas deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos e informações. Pois cada vez mais, ganha relevância a perspectiva de um ensino investigativo, dialógico e problematizador, no qual os estudantes sejam protagonistas da construção do seu conhecimento. Essa concepção se fundamenta em diferentes autores da educação e da didática das Ciências, tais como, Delizoicov e colaboradores (2001), Krasilchik (2008), Gil-Pérez e Carvalho (2011), Santos e Mortimer (2005), que defendem um ensino voltado para a criticidade, a contextualização,

uma educação problematizadora, dialógica e investigativa e a participação ativa dos sujeitos tornando-os protagonistas do processo de aprendizagem e a escola espaço de produção de conhecimento.

2.3 A PROBLEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E A ABORDAGEM TEMÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

O ensino de Ciências pode ser visto como uma ação neutra e apolítica, onde são tomadas decisões subjetivas, caracterizadas por um saber conteudista e pouco articulado com a realidade, com ênfase na memorização dos termos escolares, o que se assemelha ao que Freire (2011) chamou de “Educação Bancária”. Segundo ele, nesse tipo de educação “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire 2011, p. 35).

Em oposição a Educação Bancária, Freire (2011), propõe uma pedagogia baseada no diálogo, na problematização e na valorização dos saberes prévios dos estudantes. O ensino de Ciências, sob essa perspectiva, deve partir da realidade vivida para promover uma leitura crítica do mundo. Segundo Freire (2011), “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (Freire, 2011, p.37).

Para Freire (1996), na educação dialógica, o processo de ensino se dá pelo diálogo e pela problematização coletiva dos saberes, a partir da vivência dos estudantes. Nesse pressuposto, os conteúdos abordados na educação não é uma doação ou uma imposição, como era na educação

bancária, perfazendo um conjunto de ideias a serem depositadas nos educandos e sim, a restituição sistematizada aos oprimidos daqueles saberes que esses entregaram, de feito desestruturado, ao educador.

No ensino de Ciências, um dos objetivos da perspectiva freireana é problematizar situações do mundo concreto dos estudantes, tais situações, os levará a sentirem necessidade de buscar e apreender novos conhecimentos que podem ajudá-los no enfrentamento de problemas significativos e reais, tais como, mudanças climáticas, crise hídrica, desigualdade no acesso a tecnologias, saneamento, fome, desemprego, para, a partir deles, discutir conceitos científicos e fomentar a ação transformadora.

Baseado em Freire, Delizoicov e colaboradores (2001) propõem a abordagem temática, que organiza o currículo em torno de temas significativos para os estudantes. Essa proposta rompe com a fragmentação disciplinar, articulando conteúdos científicos à vida social, a contextualização da aprendizagem. Segundo o autor, “o conhecimento científico deve emergir de problemas que sejam socialmente relevantes e culturalmente significativos” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2001, p. 23). Esses autores oferecem uma estrutura fundamental para repensar o ensino de ciências através da abordagem temática freireana, também conhecida como “Três Momentos pedagógicos”. Para Delizoicov e colaboradores (2002, p.58), “o conhecimento científico é historicamente produzido e, como tal, sua apropriação deve considerar as situações concretas da realidade dos educandos”.

A proposta didática dos Três Momentos Pedagógicos (3 MPs), Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento (Delizoicov; Angotti, 1990), é utilizada como base para organização de currículos e elaboração de materiais didáticos. Segundo Muenchen e Delizoivov (2012, p.200), o próprio Delizoicov sugere os 3 MPs assim estruturados:

Problematização Inicial: apresentam-se questões ou situações reais que os alunos conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas. Nesse momento pedagógico, os alunos são desafiados a expor o que pensam sobre as situações, a fim de que o professor possa ir conhecendo o que eles pensam. Para os autores, a finalidade desse momento é propiciar um distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão e fazer com que ele sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém. Organização do Conhecimento: momento em que, sob a orientação do professor, os conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados; Aplicação do Conhecimento: momento que se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento.

Em uma abordagem metodológica problematizadora utilizando os três momentos pedagógicos, observamos que houve uma necessária mudança no papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, o foco deixa de ser ele, saindo da posição de detentor absoluto do conhecimento.

Este agora atua como mediador do conhecimento e facilitador do aprendizado, o seu papel é fundamental para que os alunos se envolvam ativamente no processo, partindo de experiências reais, construindo o saber de forma organizada e aplicando-o em novas situações, sempre com o apoio e a orientação do educador.

2.4 A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA AMALGAMA PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E A ABORDAGEM TEMÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A experimentação no ensino de ciências, representa hoje uma estratégia didática que tem como objetivo possibilitar ao estudante a aproximação da teoria com a prática científica, o exercício da problematização e a construção ativa do conhecimento. Essa prática tem sido objeto de muita reflexão e defendida por diversos autores, por constituir um recurso pedagógico importante que pode auxiliar na construção e compreensão de conceitos científicos por meio do manuseio do que era até então conceitos puramente abstratos da atividade teórica, ao explicar os fenômenos ocorridos.

Para Krasilchik (2008), o ensino de Ciências deve ir além da simples transmissão de conteúdos e da execução de experimentos ilustrativos, é fundamental que a experimentação esteja inserida em um contexto curricular mais amplo, capaz de relacionar o conhecimento científico às questões sociais, ambientais e tecnológicas. Segundo Krasilchik (2008, p. 91), “os experimentos não podem ser entendidos como demonstrações mecânicas, mas como

oportunidades para o aluno refletir, levantar hipóteses e desenvolver atitudes investigativas”.

A experimentação no âmbito do Ensino de Química deve ser considerada com recurso pedagógico essencial para ensinar Química. Reforçando essa perspectiva, Suart e Marcondes (2008) defendem que a experimentação, no seu teor investigativo, deve ser o fio condutor para aulas mais interessantes, indo além, que “as atividades precisam direcionar seus objetivos para o desenvolvimento conceitual e cognitivo dos alunos e permitir a eles evidenciar fenômenos e reconstruir suas ideias” (Suart; Marcondes, 2008, p. 03).

Para Suart e Marcondes (2008), com apoio da experimentação, o estudante tem a possibilidade de compreender as diferentes etapas do processo investigativo, tende a desenvolver a capacidade de formular hipóteses, submetê-las a testes e analisá-las criticamente. Nesse percurso, aprende a discutir e a argumentar sobre os fenômenos químicos em estudo, o que contribui para o alcance dos objetivos de uma aula experimental, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e do raciocínio lógico. Além disso, a experimentação desempenha papel crucial no processo, uma vez que permite ao estudante compreender não apenas os conceitos científicos, mas também os modos de produção do conhecimento e suas implicações sociais. Um dos entraves que dificulta a adoção da experimentação como prática pedagógica eficiente, é o uso dela de forma mecânica, sem uma devida contextualização e problematização do conhecimento científico que está sendo abordado.

Para Gil-Pérez e colaboradores (2001), a experimentação, quando utilizada de forma acrítica, corre o risco de reforçar práticas tradicionais, nas quais os alunos apenas confirmam resultados previamente conhecidos. Nesse sentido, é necessário superar o modelo baseado puramente na transmissão de conceitos e propor atividades experimentais que promovam a investigação autêntica, estimulando a formulação de hipóteses, a análise de variáveis e a construção colaborativa do conhecimento. A atividade experimental pode permitir que os estudantes vivenciem, no contexto escolar, processos semelhantes aos da prática científica. Assim, a experimentação no ensino de Ciências precisa ser concebida como situações-problema, nas quais os alunos são convidados a levantar hipóteses, discutir resultados e propor explicações, em um processo próximo ao ensino por investigação (Suart; Marcondes, 2008).

Em suma, a proposta do Núcleo Química SC está alicerçada nas contribuições dos estudiosos elencados no texto, o que nos permite afirmar que a experimentação no Ensino de Ciências, a problematização, a contextualização e a alfabetização científica são estratégias metodológicas fundamentais para a mobilização de capacidades para aprendizagens significativas, investigativas e críticas.

3. RELACIONANDO O DEBATE TEÓRICO COM A REALIDADE EMPÍRICA EM ANÁLISE

A experiência no PIBID tem início com a fase de imersão e diagnóstico, em que os bolsistas realizam uma observação atenta do cotidiano escolar, identificando elementos como a relação professor-aluno, as dificuldades de aprendizagem,

as condições de infraestrutura e a disponibilidade de materiais didáticos. Esse olhar investigativo permite reconhecer necessidades pedagógicas, como a falta de interesse por determinados conteúdos, a dificuldade em compreender conceitos abstratos ou a ausência de atividades práticas.

No contexto do PIBID, o pibidiano não apenas observa a sala de aula, ele a questiona. Essa observação não é passiva, é um ato de reflexão crítica. O licenciando em química participante do PIBID, ao notar uma dificuldade de aprendizado dos alunos ou a falta de materiais, não apenas identifica um problema. Ele reflete sobre as causas e pensa em soluções. Essa reflexão é a base para a ação: a elaboração de uma proposta didática. O PIBID, então, se torna um laboratório de práxis. A ação é a aplicação da proposta didática, e a reflexão é a análise dos resultados. Esse ciclo contínuo permite que o pibidiano não só aprenda a ensinar, mas também aprenda a transformar a realidade educativa, agindo de forma consciente e engajada.

A articulação entre PIBID e ICJ (Iniciação Científica Júnior) fortalece a perspectiva de que ensinar também é pesquisar. Enquanto o PIBID proporciona experiências de observação e intervenção didática, a ICJ estimula a curiosidade científica e a divulgação dos resultados alcançados. Essa complementaridade permite que as propostas didáticas não apenas atendam às demandas da sala de aula, mas também sejam sistematizadas, registradas e compartilhadas como parte de um movimento maior de inovação pedagógica e de socialização do conhecimento.

Assim, a experiência do PIBID na construção das propostas didáticas, articulada à ICJ, constitui um espaço propício de formação docente, em que ensino, pesquisa e extensão se integram de forma significativa. Mais do que elaborar materiais ou atividades, os pibidianos aprendem a refletir criticamente sobre o processo educativo, a dialogar com a comunidade escolar e a valorizar o papel da ciência na transformação social. Essa vivência contribui tanto para a consolidação da identidade docente quanto para a inovação no ensino, beneficiando professores em formação, estudantes da educação básica e a própria escola.

3.1 PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR REALIZADOS NAS ESCOLAS

A abordagem desse projeto fez com que pesquisa e didática se entrelaçassem, aproximando o licenciando da realidade do universo da investigação. Essa imersão é muito importante na vida do graduando, pois abre-se um leque na forma de entender a Química, proporcionando aulas mais estimulantes. Nesta modalidade, o planejamento é essencial para a abordagem do tema, eleger uma linha de pesquisa que envolva teorias ou procedimentos que estejam no plano anual de ensino, além de demonstrar um viés de sustentabilidade, é fundamental nesse processo. Desta forma, os temas de pesquisa que foram trabalhados no Colégio de Aplicação – CODAP foram: Microplásticos; Corantes naturais; Produção de bioplásticos e Velas aromáticas sustentáveis. No Colégio Barão de Mauá, os projetos desenvolvidos foram: Energia e Sustentabilidade:

A Ciência no cotidiano; A Química dos refrigerantes; Essências da Terra: Explorando os óleos essenciais; Um rio por trás da escola: Análises químicas e saberes contextualizados sobre o Rio Poxim e Poluição Química doméstica e a qualidade das águas urbanas: Estudo de caso no Rio Poxim. Os projetos desenvolvidos no Centro de Excelência Profa. Maria Ivanda de Carvalho Nascimento foram: Estudo do pH do solo no plantio de laranja e mangaba em Sergipe; Beleza em risco: uso de metais pesados e outros compostos nocivos a saúde em cosméticos; Prejuízos causados pela maresia e formas de evita-los com o estudo da eletroquímica; Do lixo a energia: Construindo um biodigestor na escola; produção de ebook de experimentos contextualizados(em produção); Organização e exposição de trabalhos de pesquisa desenvolvidos com os estudantes na Feira de ciências da escola; Elaboração de sequências didáticas(em produção); Planejamentos de aula, bimestral e anual(em produção).

3.2 ESTRUTURAÇÃO DAS PESQUISAS E INTEGRAÇÃO COM OS CONTEÚDOS QUÍMICOS EM SALA DE AULA POR MEIO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

A equipe de pesquisa foi formada pelo coordenador do projeto, supervisor (professor de Química do Codap), bolsistas do PIBID de Química da Universidade Federal de Sergipe e alunos do Ensino Médio. A princípio, os bolsistas do PIBID foram divididos em duplas e cada dupla ficou com um tema. As orientações aconteceram no contraturno, com 8 alunos do 3º ano do Colégio de Aplicação. Em meio a debates e buscas na literatura, observou-se uma considerável interação entre os estudantes do Ensino Médio e os

bolsistas, no qual proporcionou um melhor entendimento do tema e das práticas, nesta sessão apresenta-se algumas das pesquisas realizadas e como foram trabalhadas em sala de aula com os alunos que não participavam da ICJ, para que todos tivessem acesso a aprendizagem.

Um dos temas escolhidos para pesquisa foi a produção de bioplásticos, devido à grande necessidade de debater a busca por alternativas sustentáveis que minimizem o impacto dos resíduos no meio ambiente. O projeto enfatizou a produção de bioplásticos como alternativa sustentável aos plásticos convencionais. O estudo teve como objetivo produzir biofilmes a partir de resíduos alimentares (macaxeira, milho e banana) e analisar suas propriedades. Os resultados mostraram que a composição química e o tempo de degradação variam conforme o tipo de amido utilizado, evidenciando o potencial dos biofilmes como solução viável e ecológica. O projeto destacou a importância da escolha do tipo de amido, incentivou a conscientização ambiental e promoveu o reaproveitamento de resíduos orgânicos.

Outro tema escolhido abordou o problema ambiental causado pelo consumo excessivo de plásticos, destacando a formação de microplásticos durante sua degradação. Esses poluentes afetam especialmente os oceanos e representam riscos à vida marinha e à saúde humana. Desta forma, o trabalho teve como objetivo analisar a presença de microplásticos em praias do litoral sergipano. A pesquisa confirmou altos níveis de microplásticos na região, evidenciando a gravidade da poluição marinha. O trabalho reforçou a importância da educação ambiental e da redução do uso

de plásticos descartáveis, além da necessidade de políticas públicas eficazes e do engajamento da sociedade na preservação dos ecossistemas costeiros.

Ainda na linha de preservação ambiental, o projeto sobre velas aromáticas sustentáveis teve como objetivo buscar formas alternativas de substituir a parafina da vela por produtos naturais ou residuais. Assim, as velas foram preparadas utilizando cera de coco, ou resíduo de óleo de cozinha. Já o óleo essencial da casca do limão foi extraído utilizando a técnica da hidrodestilação. Após alguns testes, foi possível observar que a cera de coco é a melhor escolha para a produção da vela, pois apresentou uma superfície lisa e sem irregularidades. Contudo, apesar das velas com óleo de frituras não apresentarem a mesma aparência das outras, o odor do óleo não foi sentido, fazendo com que essas velas sejam uma interessante alternativa no reaproveitamento de óleos residuais.

A importância do entendimento da química dos alimentos foi observada em um dos projetos. Um dos objetivos do projeto foi estimular a substituição de corantes sintéticos, que podem causar alergias e poluir o meio ambiente, por corantes naturais extraídos de vegetais, que são mais seguros e possuem benefícios à saúde. Após a extração dos corantes de alguns alimentos (cenoura, café, couve, pitaia, jenipapo, hibisco), foram realizados alguns testes fitoquímicos e biológicos. Os testes revelaram a importância de conhecer a composição química desses pigmentos para melhorar a extração e estabilidade. Além disso, os corantes foram testados em cosméticos, aumentando o tempo de

preservação destes, e corroborando com os resultados de atividade antioxidante dos extratos. O trabalho destaca os corantes naturais como alternativas sustentáveis, valorizando a biodiversidade e promovendo inovação e saúde.

Um dos desafios dessa proposta de projeto seria articular os resultados das pesquisas, as discussões com os alunos e a temática ambiental envolvida, com a sequência didática. Em meios às discussões entre os licenciandos e os alunos de ensino médio, alguns temas químicos eram discutidos, sendo relacionados às práticas e aos resultados das pesquisas. Como por exemplo, estruturas de hidrocarbonetos e suas propriedades foram discutidos no projeto de velas aromáticas. Por outro lado, características das soluções e métodos de separação de misturas foram discutidos no projeto envolvendo microplásticos. Já nos projetos de corantes naturais e bioplásticos foram discutidos temas como funções orgânicas e propriedades dessas substâncias.

As sequências didáticas foram construídas partindo de temáticas relacionadas ao projeto, com auxílio de reportagens, vídeos e textos. A contextualização foi de suma importância para introduzir a teoria química e, posteriormente, explanar sobre a utilidade desses conhecimentos na pesquisa científica. Outra característica importante da sequência didática foi a parte experimental, onde os alunos que não fizeram parte da pesquisa tiveram a oportunidade de realizar essas práticas, relacionando a teoria com a pesquisa, tornando-se também protagonistas do seu próprio conhecimento.

3.3 DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA

A divulgação científica na escola é uma estratégia fundamental para aproximar a ciência do cotidiano dos estudantes e da comunidade. Mais do que repassar conteúdos prontos, ela busca tornar o conhecimento acessível, interessante e socialmente relevante, transformando a escola em um espaço ativo de comunicação científica (Moura; Souza, 2021). Ao invés de um ensino apenas teórico, a divulgação científica incentiva práticas como oficinas, feiras, podcasts, vídeos, cartazes e outras ações criativas, promovendo o protagonismo estudantil e o diálogo entre ciência, cultura e sociedade (Massarani; Moreira, 2020; Silva; Lopes, 2020).

Essas atividades estimulam a investigação prática, o PC e a comunicação. Projetos como feiras de ciências e produções audiovisuais ampliam o interesse dos alunos pela ciência, desenvolvendo habilidades importantes para a vida e o exercício da cidadania (Ferreira & Silva, 2019). Ao integrar essas práticas ao currículo escolar, forma-se uma geração mais crítica, informada e engajada. A divulgação científica, portanto, deve ser valorizada como parte essencial da educação, contribuindo para combater a desinformação e fortalecer uma cultura científica democrática e acessível (SBPC, 2022).

Os projetos desenvolvidos no Colégio de Aplicação foram divulgados em páginas de redes sociais, como o Instagram^[1] do grupo e em colab com o Instragram do

[1] Instagram das escolas e do grupo de pesquisa: Centro de Excelência Barão de Mauá: @pibid_barao; https://www.instagram.com/pibid_barao?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==; Centro de Excelên-

LaPECi – Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências, mostrando o projeto, resultados, interações com os alunos foram postados mensalmente para divulgação científica, além da produção de um podcast, disponibilizado na plataforma Spotify. Outrossim, os resultados das pesquisas foram apresentados em feiras científicas, como a Cienart e em jornadas científicas do próprio Colégio de Aplicação (Jeccca – Jornada Esportiva, Científica e Cultural do Colégio de Aplicação). Ademais, os resultados das aplicações das sequências didáticas foram apresentados em simpósios (PIBID, PROLICE e Residência Pedagógica) e em eventos nacionais, como o CONEDU – Congresso Nacional de Educação, e a eventos estaduais, como a ENESQUIM – Encontro Estadual de Química.

No Centro de Excelência Barão de Mauá, a divulgação dos projetos ocorreu por meio de diferentes canais institucionais. As ações e produções desenvolvidas pelos bolsistas foram compartilhadas no Instagram do grupo e em colab com o Instragram do LaPECi – Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências, enquanto o projeto de Energia e Sustentabilidade tem um site próprio. Os resultados das produções foram apresentados em eventos de maior visibilidade acadêmica, como a CIENART, na Revista Barão de Mauá e na ExpoBarão, ampliando o alcance das práticas pedagógicas desenvolvidas. Além disso, os relatos de

cia Professora Maria Ivanda de Carvalho Nascimento: @qpmi_ufs; https://www.instagram.com/qpmi_ufs?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==; Colégio de Aplicação da UFS: @pibidquimica_codap; https://www.instagram.com/pibidquimica_codap?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==; Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências – LaPECi https://www.instagram.com/lapeci_ufs?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==

experiência e suas análises críticas serão socializados em seminários e encontros promovidos pelo Núcleo PIBID Química São Cristóvão, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática e incentivando a reflexão coletiva sobre o processo formativo.

No Centro de Excelência Profa. Maria Ivanda de Carvalho Nascimento, os projetos desenvolvidos pelos licenciandos e os estudantes de ICJ da escola, foram divulgados em páginas do Instagram criadas pelos bolsistas e em colab com o Instagram do LaPECi – Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências e com o Instagram oficial da escola, nos grupos de WhatsApp das turmas que os estudantes de ICJ fazem parte e no jornal da escola. Todos os projetos desenvolvidos pelos bolsistas licenciandos foram apresentados na Feira de Ciências promovida pela escola, além de encontros acadêmicos, tais como, PIBID, PROLICE e Residência Pedagógica e demais eventos nacionais e estaduais. Serão feitos ainda artigos acadêmicos que serão publicados em revistas de divulgação científica e livros no formato impresso e/ou ebook. Será feita ainda, uma visita de campo a uma comunidade de catadoras de mangaba, do município de Itaporanga D’ajuda para divulgar dois projetos de pesquisa desenvolvidos por duas duplas de licenciandos, a “análise do pH do solo e sua importância para o cultivo da laranja e da mangaba em Sergipe”, e “a produção e uso do biofertilizantes”.

Nesse sentido, as experiências de divulgação científica desenvolvidas no Colégio de Aplicação, no Centro de Excelência Barão de Mauá e no Centro de Excelência Profa. Maria Ivanda de Carvalho Nascimento, evidenciam o papel

da escola como espaço de produção e circulação do conhecimento científico. Essas ações fortaleceram a formação dos licenciandos em química, ao promover a comunicação científica e a mobilização do PC, ampliaram o protagonismo dos licenciandos e dos estudantes na Educação Básica, reforçando a ciência como prática social e do cotidiano.

4. APRENDIZADOS E DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO PIBID - ICJ

A articulação entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a Iniciação Científica Júnior se mostrou uma experiência rica em aprendizados e desafios, tanto para os licenciandos quanto para os estudantes da educação básica. A vivência em sala de aula, aliada à pesquisa, permitiu uma formação inicial docente mais completa, pautada na prática e na reflexão crítica. Os licenciandos foram instigados a repensar metodologias, adaptar conteúdos e desenvolver estratégias que despertassem o interesse dos alunos, o que demanda sensibilidade, planejamento e capacidade de diálogo com diferentes realidades escolares.

Um dos principais impactos observados nessa articulação foi o aumento da motivação e do protagonismo estudantil. A introdução de práticas investigativas no cotidiano escolar estimulou a curiosidade, a autonomia e a compreensão da ciência como parte da vida cotidiana dos alunos. A mediação dos licenciandos, ao promover atividades que aproximam a ciência do universo dos estudantes, contribuiu significativamente para a construção de uma visão mais crítica e participativa do conhecimento, além de fortalecer a relação entre teoria e prática na formação docente.

Por fim, os licenciandos assumiram um papel fundamental como elo entre universidade e escola, atuando como mediadores do saber científico. Esse papel exigiu comprometimento e constante atualização, além da capacidade de traduzir conceitos acadêmicos em práticas pedagógicas acessíveis e contextualizadas. Os desafios enfrentados, como a resistência à mudança de práticas tradicionais ou a dificuldade de integração entre os diferentes atores envolvidos, foram também oportunidades de crescimento e amadurecimento profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a articulação entre pesquisa e didática proposta neste projeto revelou-se uma estratégia eficaz para aproximar os estudantes da realidade científica, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. A experiência permitiu aos licenciandos atuar como mediadores entre a universidade e a escola, enquanto os alunos do Ensino Médio foram estimulados a desenvolver uma visão crítica e investigativa da Química. Ao integrar temas relevantes e atuais, como sustentabilidade e preservação ambiental, o projeto não apenas fortaleceu o ensino de Ciências, mas também incentivou o protagonismo estudantil, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com os desafios socioambientais contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, T. R.; KERBAUY, M. T. M. **A Iniciação Científica Júnior no Brasil: análise das políticas públicas de apoio e incentivo à pesquisa na educação básica**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2024, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT21/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD5_ID14343_TB7409_17102024171120.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2025.
- BRASIL. Programa PIBIC-Jr. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br>. Acesso em: 09 ago. 2025.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p. (Questões da nossa época, v. 28).
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- DELIZOICOV, D. Uma experiência em ensino de ciências na Guiné Bissau Depoimento. **Revista de Ensino de Física**, São Paulo, v.2, n.4. Dez. 1980.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- FERREIRA, P. R.; SILVA, M. T. A feira de ciências como prática pedagógica e promotora da alfabetização científica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, n. 2, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

GIL-PÉREZ, D.; MONTORO, I. F.; ALIS, J. C.; CACHAPUZ, A. PRAIA, J. aniel. *et al.* Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 7, p. 125-153, 2001. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v07n02/v07n02a01.pdf>>. Acesso em: 10/11/2025.

MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C. Vídeo como ferramenta para a divulgação científica escolar. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, n. 2, 2020.

MOROSINI, M. C.; WOTTRICH, A. C. Educação científica e juventude: as feiras de ciências como espaços de formação. **Educação & Realidade**, n. 2, 2020.

MOURA, M. A.; SOUZA, D. A. Podcasts educativos como ferramenta de divulgação científica na escola. **Educação em Revista**, n. 37, 2021.

MUENCHEN, C. DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático-pedagógico: aspectos epistemológicos. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.14, n. 03, p. 199-215, 2012.

SBPC – SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. **A importância da divulgação científica na formação cidadã**. São Paulo: SBPC, 2022. Disponível em: <https://www.sbpcnet.org.br/>. Acesso em: 09 ago. 2025.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, L. M.; LOPES, M. A. Comunicação visual e infográficos no ensino de ciências: estratégias para a divulgação científica escolar. **Revista Educação e Fronteiras**, n. 29, 2020.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Abordagem temática no ensino de ciências: fundamentos teóricos e metodológicos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-346, 2005.

SANTOS, L. S.; SANTOS, E. C. **A iniciação científica de estudantes do ensino médio: despertando vocações técnicas e agregando talentos**. Anais XI Congresso Nacional de Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/133883>>. Acesso em: 15/12/2025.

SUART, R. C.; MARCONDES, M. E. R. As habilidades cognitivas manifestadas por alunos do ensino médio de química em uma atividade experimental investigativa. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 2, 2008.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L.; BEJARANO, N. R. R. Cotidiano e contextualização no ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 2, p. 84-91, 2013. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_2/04-CCD-151-12.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2025.

ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ÂMBITO DO PIBID/UFS

Denilson Melo Rodrigues¹
Fabio Silva Santos²
Renato Mendes Rocha³



1. INTRODUÇÃO

A formação de professores no curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Sergipe tem sido significativamente fortalecida desde a implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A articulação entre a Universidade e a Educação Básica, estabelecida pelo vínculo entre Coordenadores de Área, Supervisores e Bolsistas, tem sido cada vez mais valorizada no âmbito acadêmico. O PIBID oferece ao estudante, nos estágios iniciais da sua formação, a oportunidade de vivenciar o contexto escolar, “pisando no chão da escola” (sala de aula, pátio, sala de professores, coordenação, etc.). Nesta etapa, o licenciando deixa a condição de aluno matriculado no Ensino Médio para assumir o papel de estudante universitário e professor em formação, acompanhado de perto pelo seu professor supervisor.

A continuidade deste programa no Departamento de Filosofia da UFS atua como um contraponto à cultura bacharelesca, frequentemente apontada por pesquisadores da subárea Filosofia do Ensino de Filosofia como predominante nos cursos de licenciatura. Conforme Matos (2013, p. 89 *apud* Lindberg, 2023), “parece-nos que os

cursos de Filosofia, como vários outros de áreas específicas do conhecimento humano, não estão muito preocupados com a questão de serem, também, cursos de formação de professores”. Ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Filosofia (UFS, 2012), identificamos indícios dessa fragilidade: das 1.200 horas do núcleo de conteúdos profissionais, exigidos para a licenciatura, 420 horas (35%) destinam-se, na prática, à formação de pesquisadores em Filosofia, com ênfase na produção de artigo filosófico, conforme suas ementas. Outras 300 horas (25%) são componentes curriculares ofertados por outros Departamentos (Educação, Psicologia e Libras). Das 480 horas (40%) restantes, 420 horas correspondem às atividades teóricas e práticas de Estágio Supervisionado em Ensino de Filosofia. Em síntese, menos da metade da carga horária de formação específica do professor licenciando em Filosofia na UFS é oferecida por docentes de seu próprio Departamento. Essa característica, contudo, não é exclusiva de Sergipe, manifestando-se de forma semelhante em cursos licenciaturas de outras Instituições Federais de Ensino, como aponta o estudo de Lindberg (2024).

1. Licenciado em Filosofia e Letras Português (UFS), Mestre em Educação (UFS), Supervisor do PIBID Filosofia e Professor de Filosofia no Colégio Atheneu Sergipense, da Secretaria Estadual de Educação, em Aracaju, Sergipe. E-mail: questaodehabito@gmail.com

2. Licenciado em Filosofia (UFBA) e em História (UFS), Supervisor do PIBID Filosofia e Professor de Filosofia no Colégio Estadual Gov. Djenal Tavares de Queiroz, da Secretaria Estadual de Educação, em Aracaju, Sergipe. E-mail: fabio.santos017@academico.ifs.edu.br

3. Doutor em Filosofia (UFSC), Coordenador de Área do PIBID Filosofia e Professor no Departamento de Filosofia (DFL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: renatorocha@academico.ufs.br

Essa situação tem sido ativamente confrontada pelo esforço em consolidar o Ensino de Filosofia como campo de pesquisa e área acadêmica, evidenciado pelas produções do Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF) e pela recente fundação da Associação Brasileira de Ensino de Filosofia (ABEFil). Esta última congrega Associações, Fóruns e Sociedades Estaduais, Grupos e Núcleos de Pesquisa e Programas de Pós-graduação ligados ao Ensino de Filosofia, conforme discutidos por Velasco (2019, 2022, 2023) e outros pesquisadores da área que reivindicam a cidadania institucional da área do Ensino de Filosofia.

Diante do contexto de combate à cultura bacharelesca nos cursos de Filosofia, o PIBID se estabelece como uma alternativa eficaz para mitigar esse cenário na formação dos estudantes. O programa opera como uma ponte até que reformas curriculares e novos projetos pedagógicos sejam implementados, visando superar a dicotomia entre o filósofo-pesquisador e o filósofo-professor da educação básica. A filosofia permanece imprescindível no Ensino Médio, etapa escolar que visa, entre seus objetivos, “contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis” (Brasil, 2018, p. 463). Nesse sentido, a aula de Filosofia é um espaço onde podem ser trabalhados conteúdos que conduzem à reflexão sobre problemas que são, por sua natureza, filosóficos e a prática de habilidades argumentativas por meio da leitura, escrita e discussão de

textos, o que favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual para exercício da cidadania.

2. O PIBID FILOSOFIA NA UFS

No âmbito do atual Edital^[1] do PIBID na UFS, o curso de Filosofia foi contemplado com dois núcleos, integrando dois coordenadores de áreas, seis supervisores e 48 estudantes bolsistas distribuídos por cinco escolas públicas (estaduais e federal) em dois municípios sergipanos. As próximas subseções detalham as experiências desenvolvidas, por meio de projetos de ensino, elaboradas por dois professores-supervisores juntamente com bolsistas de iniciação à docência em duas escolas de ensino médio da rede estadual de Sergipe.

3. O PIBID FILOSOFIA NAS ESCOLAS

3.1 O PIBID NO COLÉGIO ATHENEU

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa do Governo Federal, foi criado para que estudantes dos mais variados cursos de licenciatura pudessem vivenciar a docência ainda durante sua formação inicial. O programa objetiva duas metas comple-

[1] A constituição do PIBID na UFS se deu por meio de alguns editais da Pró-Reitoria de Graduação. Iniciando com o Edital Nº 22/2024 de 06/06/2024 aos docentes dos cursos de licenciatura para submeterem subprojetos para compor o projeto institucional. Após aprovação do Projeto Institucional da UFS no Edital nº 10/2024/CAPES/MEC, foram publicados em 10 de outubro de 2024 editais para seleção de estudantes Bolsistas (Edital 42/2024/Prograd/UFS) e professores Supervisores (Edital 43/2024/Prograd/UFS). O atual Projeto PIBID na UFS teve início no mês de dezembro de 2024, tendo 24 meses de vigência, até novembro de 2026.

mentares: primeiramente, proporcionar experiência pedagógica frente aos desafios a que todo profissional do magistério se submete ao longo de sua carreira; e, em segundo lugar, valorizar, desde a formação inicial, os professores da educação básica, combatendo o desprestígio social dessa nobre função. Tal projeto permite, então, que estudantes universitários, ao vivenciarem o contexto das escolas públicas participantes, desenvolvam, mediante supervisão, atividades que relacionem *teoria e prática*, além de alinhar-se ao inciso IX do artigo 2º do Plano Nacional de Educação que estabelece a valorização de profissionais da educação como uma de suas diretrizes.

3.1.1 SALA DE AULA: LUGAR DE ENCONTRO DE TEORIA E PRÁTICA

A – Sobre os primeiros passos no PIBID

A sala de aula, salvo melhor interpretação, é o lugar onde passamos parte considerável do tempo de nossas vidas. No entanto, é fato que todo o contexto desta vivência muda em face do lugar que ocupamos e aquele destinado ao professor exige conhecimentos e saberes que vão além do apreendido nas disciplinas ministradas nos centros universitários ao longo da formação docente.

Ser professor, indiscutivelmente, é ser muito mais que um detentor de teorias aprofundadas sobre determinada disciplina a fim de bem transmiti-las. O professor é quem administra, é o que deve ter escuta ativa, mas é também aquele que atua como um ‘mediador’, como um conselheiro e por vezes aquele ser solitário que estabelece o controle e

rédeas no comportamento dos alunos em classe. Portanto, é imperioso ter uma gama de aprendizados que só a experiência docente, no dia-a-dia da rotina pedagógica, pode proporcionar.

Inicialmente, realizou-se uma reunião^[II] de alinhamento e de boas-vindas, com o intuito de conhecer os integrantes da presente edição e estabelecer as diretrizes iniciais do Programa. Posteriormente, foi-lhes apresentada a escola, tendo em vista que o **Centro de Excelência Atheneu Sergipense** ocupa um espaço grande no bairro São José (Aracaju - SE), contendo uma diversidade de áreas destinadas a atividades pedagógicas. É importante ressaltar que, por ser uma das escolas mais antigas do Estado de Sergipe, gera grande curiosidade a quem nunca adentrou em seus espaços, o que ocorreu com aqueles bolsistas que ainda não o conheciam^[III].

Passados estes momentos iniciais, os quatro primeiros meses foram destinados para que os estudantes bolsistas observassem as aulas ministradas pelo supervisor em sala, e foi-lhes sugerido anotar tudo o que lhes chamava atenção para posterior diálogo, objetivando sanar quaisquer dúvidas sobre os procedimentos adotados em sala. Estas observações aconteciam em dupla, cujos dias semanais foram previamente escolhidos em virtude da grade horária. Este procedimento mostrou-se bastante útil, considerando o novo olhar que terão de ter, doravante, como professores em formação.

II Anexo I

III Anexo II

Concomitante ao acompanhamento das aulas, passaram à realização de estudos bibliográficos em consonância aos conteúdos que estavam sendo ministrados em cada série/turma. Este procedimento tem o intuito de fazê-los tanto acompanhar a abordagem dos assuntos ministrados, quanto às estratégias didáticas empreendidas pelo Supervisor em cada turma do Ensino Médio. Dentro deste contexto, passaram a construir sua própria *sequência didática*, numa espécie de preparação prévia tanto para a docência futura quanto para as atividades de projetos que realizariam em tempo próximo.

B- Projetos e atividades desenvolvidas^[IV]

Considerando o planejamento de conteúdos da disciplina Filosofia ministrados em sala, cada dupla ficou encarregada de, em conjunto, elaborar um projeto que englobasse conteúdos vistos de forma teórica ou, até mesmo, a aplicação dos conceitos e teorias compartilhados com os alunos do Ensino Médio. Desse modo, para o ano de 2025, dois grandes temas foram escolhidos: Ética e Filosofia Política.

No tocante à Ética, os professores em formação desenvolveram um trabalho com os alunos do Atheneu que os levassem à reflexão crítica sobre grandes temas considerados como *hard cases*, a exemplo de: Pena de Morte, Censura no Brasil, Liberação do Aborto, Eutanásia, Papel da Mulher numa sociedade ainda machista, Legalização de Drogas, Bioética e os testes com animais.

IV Anexo III

Quanto à Filosofia Política, discutiu-se a democracia e as tensões contemporâneas voltadas à sua desconstrução, além dos Remédios Constitucionais para a participação popular direta na democracia brasileira, Cultura e Política, Ideologia e Psicologia das Massas.

Dos temas escolhidos, seguiu-se a sequência didática construída por cada dupla. Neste percurso, os alunos do PIBID tiveram os seus primeiros contatos na condução de uma turma, expondo, explicando e exercendo a docência em sala, sob o apoio do supervisor em classe que, quando necessário, mediava e dava suporte pedagógico. Como resultados dessas atividades, além do debate crítico, fomentação e aplicabilidade na vida diária de conceitos trabalhados nas aulas de Filosofia, os alunos do Ensino Médio realizaram simulações de debates em defesa de pontos de vistas e também vídeos nos quais expunham todo o aprendizado sobre o tema apreendido ao longo da participação dos Pibidianos em classe.

C- Breves considerações

Em linhas gerais, esse importante projeto do Governo Federal tem se mostrado de grande valia na formação dos futuros docentes, transmitindo-lhes a oportunidade de aproximar teoria e prática. Diferentemente de outrora, quando o contato em sala de aula na condição de professor ocorria apenas nos períodos finais, nas cadeiras de Estágio Curricular dos cursos de Licenciatura, o PIBID oportuniza a construção de todo um arcabouço de experiência na carreira que, em formações passadas, ficava comprometido.

Especificamente no Atheneu Sergipense, observa-se um ganho mútuo com a execução do Programa. Por um lado, fomenta-se a experiência docente e a aprendizagem construída no “chão da escola”, mediante vivências e ações pedagógicas desenvolvidas pelos Pibidianos, bem como pela troca constante com o supervisor. Por outro lado, o Programa beneficia o aluno do Ensino Médio que, ao entrar em contato com a Filosofia por meio de projetos, é estimulado a desenvolver o senso crítico, a argumentação responsável e a autonomia necessária para construção de sua cidadania e formação moral.

3.2 O PIBID NO DJENAL

A atuação do PIBID Filosofia na escola-campo **Centro de Excelência Governador Djenal Tavares de Queiroz**, situado no bairro Grageru (Aracaju - SE), pautou-se na busca por uma prática docente investigadora, contrapondo-se ativamente à cultura bacharelesca. A relevância desta contraposição é confirmada pela literatura da área, que aponta para “o forte caráter bacharelesco existente nos cursos de licenciatura em Filosofia” (Lindberg, 2024, p. 1), problema este que historicamente permeia a formação docente. O objetivo central foi aproximar a Universidade da Escola de maneira articulada, levando o estudante de licenciatura a não apenas aplicar métodos, mas a refletir e analisar a eficácia dessa aplicação no contexto real da educação básica.

O ciclo de trabalho iniciou-se pela etapa de observação e alinhamento que, em conformidade com os procedimentos metodológicos do subprojeto, se consolidou em reuniões de

orientação e supervisão, um espaço fundamental para a intermediação entre supervisores e bolsistas, permitindo ajustes de objetivos e procedimentos. Inicialmente, os Bolsistas de Iniciação à Docência (BID) acompanharam as aulas do professor-supervisor dedicando-se a um olhar atento ao currículo, à dinâmica de sala de aula e aos desafios de engajamento dos estudantes do Ensino Médio. Essa primeira etapa cumpriu o papel de fornecer aos bolsistas a oportunidade de pisar no chão da Escola, não mais como alunos, mas como professores em formação, vivenciando os espaços escolares a partir de um ponto de vista crítico e reflexivo.

A observação foi seguida por uma nova rodada de reuniões, onde o desafio proposto visava diretamente a superação dos modelos expositivos tradicionais. Os bolsistas foram instigados a realizar leituras e a escolher uma metodologia ativa específica para ser utilizada em seu futuro planejamento, promovendo o primeiro salto qualitativo da teoria para a prática. Tal procedimento está alinhado à busca por uma educação inventiva e crítica, que é um princípio norteador deste Subprojeto. A escolha e o estudo prévio das metodologias ativas funcionaram como um catalisador para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, estimulando a proatividade e a autonomia do BID.

3.2.1 A PRODUÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO DADO PRIMÁRIO

A etapa subsequente concentrou-se no planejamento prático e na produção de material didático, momento em que o professor-supervisor ministrou, para os residentes, duas aulas remotas expositivas com foco na estrutura e

na relevância curricular de uma Sequência Didática (SD). A SD foi apresentada não apenas como um instrumento de organização, mas como uma ferramenta metodológica que permite ao professor articular a teoria com a prática profissional e organizar o conteúdo de forma lógica e progressiva. Além disso, os BIDs foram constantemente estimulados a buscar promover no corpo discente da Escola o exercício do protagonismo juvenil, de modo a participarem da construção e aplicação da SD.

O produto desse ciclo foram três Sequências Didáticas que serviram como o dado primário deste relato empírico. Essas SDs demonstram a capacidade dos futuros docentes em traduzir arcabouços teóricos complexos em planos de aula exequíveis e relevantes. Os temas escolhidos e desenvolvidos foram:

- **Reconhecimento de Pautas:** Fundamentada na teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, a sequência buscou problematizar as relações interpessoais e institucionais na escola, capacitando os alunos a identificar e a pleitear o respeito mútuo.
- **Ética Ambiental:** Com base no princípio da responsabilidade de Hans Jonas, o trabalho desenvolveu uma reflexão sobre a necessidade de agir pensando nas gerações futuras, tema de grande urgência e relevância social.
- **Descolonialidade:** A partir dos escritos de Frantz Fanon, esta SD explorou como a Filosofia pode ser um instrumento para a crítica das estruturas coloniais e para o fomento de um pensamento mais autônomo e plural no ambiente escolar.

Em alinhamento com o Subprojeto, as atividades planejadas previram a interseção entre Filosofia e Cinema, visando o uso inventivo da tecnologia e da cultura juvenil. O resultado dessa abordagem foi a produção de cartazes com temática filosófica, que foram anexados aos murais das turmas com um *QR Code*. Esse código levava diretamente a resenhas feitas pelos próprios estudantes da Escola, que relacionavam o tema do filme ao assunto filosófico estudado. Essa metodologia fortaleceu o protagonismo discente e explorou a cultura digital e tecnologia, elementos valorizados pelo PIBID.

A escolha destes eixos temáticos confirma o compromisso do PIBID em fornecer ferramentas para que o licenciando atue com o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente, transformando o ambiente escolar através de um ensino de Filosofia que transcende o academicismo e se conecta diretamente com a vida prática e ética dos estudantes. É importante ressaltar que os alunos da Escola foram informados da relevância dos temas abordados para o enriquecimento de seu repertório, qualificando o treinamento de redação para o ENEM.

3.2.2 DESAFIOS DA REALIDADE EMPÍRICA E A DOCÊNCIA INVENTIVA

No entanto, é imperativo registrar que, no momento da aplicação prática das Sequências Didáticas, a Instituição de Ensino enfrentou problemas graves que afetaram fortemente o cronograma planejado. Essa realidade impôs a necessidade de condensação dos planejamentos iniciais dos BID, impactando o caráter mais ambicioso das

propostas. Por exemplo, a equipe que trabalhou o eixo da Descolonialidade não conseguiu realizar a culminância que envolveria o pensamento emancipatório decolonial em diálogo com a cultura *Hip Hop*. De igual modo, não houve condições para a realização da parte envolvendo a prática de plantio prevista na SD baseada em Hans Jonas.

Apesar da frustração compreensível, o episódio serviu como um momento formativo crucial, levando os bolsistas a confrontarem a realidade estruturalmente difícil de muitas escolas públicas – uma realidade que demandará deles, como futuros professores, alta capacidade de adaptação. O contexto levou-nos, então, a buscar a inventividade e a adaptabilidade, princípios caros à docência crítica, de modo que, muito embora o planejamento não pudesse ser executado integralmente, houve a manutenção do rigor conceitual e o aproveitamento máximo dos conteúdos por parte dos estudantes. A produção e a reflexão sobre essas sequências didáticas, mesmo diante dos obstáculos, foi a materialização desta investigação sobre como transformar teoria complexa em conteúdo curricular relevante e crítico, visando o “fortalecimento da formação inicial dos/as professores/as de Filosofia” (Lindberg, 2024, p. 1) e cumprindo, assim, a missão do PIBID de fortalecer a formação docente na UFS.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência evidenciou o papel fundamental do Núcleo Filosofia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal de Sergipe (UFS) como um catalisador para a

formação docente, oferecendo uma alternativa robusta e precoce ao enfrentamento da persistente cultura bacharelesca que ainda marca os cursos de licenciatura em Filosofia.

A vivência proporcionada pelo PIBID em duas escolas-campo, o Colégio Atheneu Sergipense e o Centro de Excelência Governador Djenal Tavares de Queiroz, demonstrou a eficácia da aproximação entre Universidade e Educação Básica. Em ambas escolas, os bolsistas foram convidados a “pisar no chão da Escola”, transformando o espaço de ensino em um verdadeiro laboratório de aprendizagem, onde a teoria filosófica encontrou a complexidade da prática docente.

No Colégio Atheneu, a experiência ressaltou o duplo ganho do programa: de um lado, a construção de um arcabouço de experiência pelos bolsistas, que tiveram seus primeiros contatos na condução de turmas e na elaboração de projetos de ensino sobre temas como Ética e Filosofia Política; de outro, a oportunidade de os alunos do Ensino Médio exercitarem o senso crítico e a cidadania através de debates e produções que aplicavam o saber filosófico à vida diária.

Já no Centro de Excelência Djenal Tavares de Queiroz, o foco na prática docente investigadora e no uso de metodologias ativas se concretizou na produção de Sequências Didáticas (SDs) inovadoras. Trabalhos sobre Reconhecimento de Pautas (Axel Honneth), Ética Ambiental (Hans Jonas) e Decolonialidade (Franz Fanon) atestam o compromisso em traduzir arcabouços teóricos complexos em conteúdo curricular relevante, que se conecta diretamente com

o protagonismo juvenil. Contudo, esta Escola também trouxe à luz os desafios estruturais da realidade empírica, forçando os bolsistas a desenvolverem uma docência inventiva e adaptável – um aprendizado crucial que transcende o planejamento e prepara o futuro professor para as adversidades da rede pública de ensino.

Em suma, os projetos desenvolvidos e as reflexões geradas nas duas escolas reforçam o PIBID como um antídoto contra a dicotomia entre o filósofo-pesquisador e o filósofo-professor. Ao integrar teoria e prática desde os períodos iniciais da formação, o programa não apenas cumpre seu objetivo de valorizar a docência e fortalecer a formação inicial, mas também contribui ativamente para a consolidação do Ensino de Filosofia como um campo de pesquisa e área acadêmica legítima.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. [Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014]. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 4 out. 2025.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. A presença da área Ensino de Filosofia nos cursos de licenciatura em Filosofia das universidades federais. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, p. 1–29, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v38a2024-68025>. Acesso em: 4 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia**. Aprovado pela Resolução n. 68/2012/CONEPE. São Cristóvão: UFS, 2012. Disponível em: <https://filosofia.ufs.br/pagina/21910-projeto-politico-pedagogico-do-curso>. Acesso em: 5 jan. 2026.

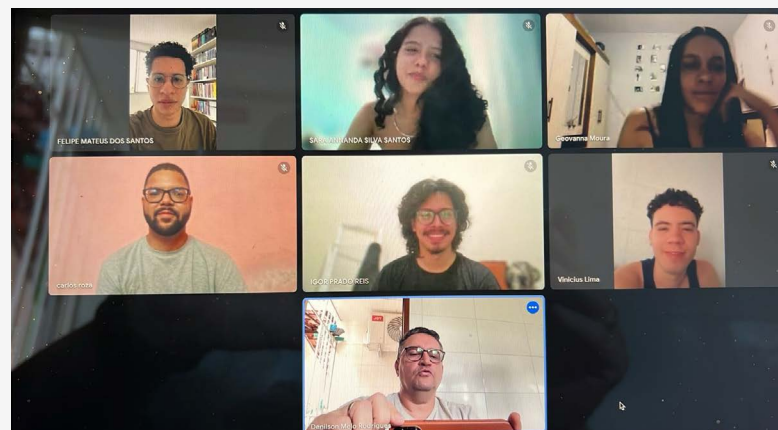
VELASCO, Patrícia Del Nero. Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: brevíssimo estado da arte. **Revista Estudos de Filosofia e Ensino**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 6-21, 2019. Disponível em: <https://revistas.cefet-rj.br/index.php/es-tudosdefilosofiaeensino/article/view/419>. Acesso em: 6 out. 2025.

VELASCO, Patrícia Del Nero. A ANPOF - Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo : Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFiló**, Santa Maria, v. 8, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2448065769947>. Acesso em 6 out. 2025.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Objeções e (contra-)argumentos à institucionalização do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa filosófica. **Philósophos - Revista de Filosofia**, Goiânia, v. 28, n. 2, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/phi.v28i2.76991>. Acesso em: 6 out. 2025.

ANEXOS

Anexo I - Primeira reunião de alinhamento do Pibid no Colégio Atheneu



Anexo II - Visita ao Colégio Atheneu



Anexo III - Atividades dos projetos no Colégio Atheneu



ARTICULANDO QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS DO AGRESTE SERGIPANO NO PIBID DE QUÍMICA

Charlysson dos Santos Machado¹

Danilo Oliveira Santos²

Luciano Santos³

Marcelo Leite dos Santos⁴



1. INTRODUÇÃO

Como resultado da atividade humana de consumo, aspecto essencial nos diversos modelos de sociedade capitalista, inúmeros problemas socioambientais surgem como reflexo desse modo de consumo e produção (Siqueira *et al.*, 2021). Nos últimos anos, a degradação ambiental e as mudanças climáticas têm se tornado cada vez mais evidentes, intensificando-se com o crescimento populacional. O avanço da industrialização e a exploração descontrolada dos recursos naturais têm gerado uma série de problemas, como a poluição da água, do ar e do solo, além da produção excessiva de resíduos sólidos. Esses impactos afetam diretamente a qualidade de vida da sociedade, o equilíbrio dos ecossistemas, provocam doenças, geram pobreza e acirram as desigualdades sociais (Nações Unidas, 2024).

Alguns desses problemas podem ser evitados; porém, outros são inevitáveis. A inclusão da contextualização destes conteúdos e sua relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pode ser uma alternativa para tornar o ensino mais atrativo e relevante, nesse sentido (Nações Unidas, 2018). Ao relacionar os conceitos

científicos, com problemas reais, os alunos compreendem a importância do que aprendem e seu impacto na sociedade (Ramineli; Araújo, 2019).

Por exemplo, o ODS 4 – Educação de Qualidade, pode ser entendido como uma proposição de educação para cidadania, acessível e transformadora; enquanto o ODS 12 – Consumo e Produção Responsáveis, estimula a reflexão sobre o uso sustentável dos recursos. Assim, de uma maneira mais ampla, a integração da educação científica a um contexto de formação cidadã, proporciona aos alunos oportunidades de se posicionarem criticamente em relação às decisões que impactam sua comunidade e o meio ambiente (Aikenhead, 1994).

Uma abordagem articulada entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) permite mostrar aos estudantes como a ciência influencia e é influenciada pelas questões sociais e ambientais, preparando-os para serem cidadãos conscientes e engajados, ao trazer temas reais e urgentes para o centro do processo de ensino-aprendizagem. Ao relacionar a ciência com problemas sociais e

1. Charlysson dos Santos Machado, graduado em química licenciatura e pós-graduado em química ambiental pela UFS, professor efetivo na SEDUC-SE. charlysson@gmail.com.

2. Danilo Oliveira Santos, Doutor em Ciência e Engenharia de Materiais, supervisor do PIBID, Centro de Excelência Abdias Bezerra (Ribeirópolis/SE). E-mail. danilo.quimico@yahoo.com.br.

3. Luciano Santos, Mestre em Química, Supervisor, Colégio Estadual Murilo Braga, Itabaiana-SE. E-mail. luciano.quimica@hotmail.com.

4. Marcelo Leite dos Santos, Doutor em Ciências, Coordenador de Área, Departamento de Química-Campus Prof. Alberto Carvalho-UFS-Itabaiana. E-mail mleitesantos@academico.ufs.br.

ambientais, os alunos são convidados a refletir sobre como a ciência pode ser uma ferramenta para a compreensão e a resolução de desafios contemporâneos (Aikenhead, 1994).

Do ponto de vista do Ensino de Química, diversas estratégias integradoras permitem confrontar problemas socioambientais com os princípios da Química Verde (Lenardão *et al.* 2003), levando em conta os desafios da Química do novo milênio (Prado, 2003). As atividades de laboratório também são importantes e permitem incluir a experimentação nessa perspectiva do ensino (Machado; Mól, 2008), associando, assim, a discussão de conteúdos químicos aos problemas sociais e ambientais (Silva; Soares; Afonso, 2010). Nesse panorama, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pode contribuir com ações no âmbito de algumas Escolas-Campo, por meio da produção e aplicação de materiais didáticos, realização de eventos e mostras experimentais, com foco na disseminação do conhecimento científico, além de estreitar a relação entre a universidade e a escola, com vistas em abordar essas temáticas tão urgentes.

É importante destacar que os participantes do PIBID podem problematizar o desenvolvimento de ações formativas e práticas pedagógicas no contexto dinâmico que se dá a rotina escolar, considerando as defasagens possíveis na aprendizagem dos estudantes; que os licenciandos podem, junto com supervisores, tecer discussões de avanços e limitações de atividades didático-pedagógicas com estudantes da Escola Básica, considerando as aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais no âmbito do Ensino de Química (Frasson; Laburú; Zompero, 2019).

A ideia é que possa haver uma construção coletiva entre os participantes das atividades. Esse trabalho coletivo requer a contribuição de diferentes parceiros que, no PIBID, normalmente, ocorre entre licenciandos, supervisores, coordenador de área e comunidade escolar. Porém, algumas vezes são necessárias colaborações com especialistas de uma determinada área, como é o caso do curso de Química Licenciatura de Itabaiana/SE. Neste, os projetos desenvolvidos no PIBID também são orientados por professores da graduação, o que permite aprofundar os temas, dar maior robustez as práticas pedagógicas identificadas e fortalecer a formação inicial dos pibidianos. Esse processo coletivo inclui o curso de graduação diretamente nas ações do PIBID e permite que diversos professores atuem ao mesmo tempo, apresentando, inclusive, um viés de formação continuada para os mesmos.

Neste capítulo serão apresentadas as principais contribuições do subprojeto do PIBID de Química, do Campus Prof. Alberto Carvalho, Itabaiana/SE, aprovado no Edital CAPES/PIBID Nº 10/2024, em que foi proposta a articulação de questões socioambientais através do Ensino de Química, em escolas da região agreste de Sergipe.

2. A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM QUÍMICA ATRAVÉS DE TEMAS SOCIOAMBIENTAIS

Ao inserir os licenciandos de Química no cotidiano das escolas da rede pública de ensino, através do PIBID, a iniciação à docência estimula o desenvolvimento de sua autonomia, estabelece ações formativas com professores da educação básica e superior, e promove a permanência

destes no curso de graduação. Esse processo contribui para promoção da melhoria da qualidade da educação básica, por meio do diálogo contínuo entre a universidade e escola, procurando estabelecer a articulação entre teoria e prática na formação dos licenciandos.

O entrelaçamento de ações formativas das dimensões da prática, notadamente focada no papel da Química para o enfrentamento de problemas socioambientais regionais, com aspectos teóricos, problematizados nos âmbitos das Escolas Básicas e da Universidade Federal de Sergipe, estimula o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. Assim, a iniciação à docência em Química, através de temas socioambientais, em escolas da região agreste de Sergipe, contribui significativamente para o processo de formação inicial de professores – como objetivado no projeto em execução – auxiliando a permanência dos licenciandos no curso de graduação, em um melhor entendimento conceitual da Química e seu papel na educação básica e, especialmente, na identificação e articulação de diversos problemas socioambientais dos municípios/Escolas-Campo de atuação.

Como a Escola Básica vem vivenciando uma mudança do eixo paradigmático da supremacia de conteúdos, que são fundamentais, mas desde que possam ser considerados numa abordagem pedagógica mais ampla e contextualizada, para uma visão de desenvolvimento de competências e habilidades, por exemplo, as 10 gerais sugeridas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), de modo que permitam a tomada de decisões frente às necessidades sociais do mundo moderno, destacadamente, em

um cenário de problemas socioambientais e mudanças climáticas, é urgente uma educação científica com preocupação socioambiental.

Essa articulação pretendida pode ocorrer através da observação e estudo reflexivo do ambiente escolar, atrelado a estudos teóricos acerca das dimensões da escola e perspectivas em torno de estratégias de ensino-aprendizagem. Importante que nesse momento inicial o licenciando possa conhecer a rotina escolar, estudar os documentos pedagógicos da escola e, a partir deles, discutir coletivamente as questões postas, bem como as atividades que poderão trazer contributos. Na sequência, deve-se realizar um estudo do contexto social global e local da escola para conhecer temas de interesse socioambiental: teoricamente ou em campo, por meio de pesquisas documentais, entrevistas, visitas a setores produtivos ou geradores de resíduos, ambientes naturais ou modificados pelo homem, relevantes para a comunidade de um modo geral, promovendo a discussão destes atrelados ao universo social da Escola-Campo. Assim, o tema poderá emergir como uma necessidade da própria escola, município ou sociedade local.

A partir da identificação de temas socioambientais de interesse, inicia-se o processo de elaboração e aplicações de materiais didáticos diversos, com ênfase na articulação da Química para o entendimento/enfrentamento dos problemas socioambientais. A utilização de propostas didáticas inovadoras, com o uso de diferentes recursos tecnológicos e estratégias, contribui notadamente para a formação dos licenciandos, principalmente quando atreladas aos princípios fundamentais para a Educação em Direitos Humanos, espe-

cialmente aquele que trata da sustentabilidade socioambiental, conforme as Diretrizes Nacionais Para Educação e Direitos Humanos (Resolução CNE Nº1, 30/05/2012). Essa perspectiva permite estabelecer práticas que articulam o fazer pedagógico e a pesquisa com problemas socioambientais regionais, com ênfase, por exemplo, na questão dos resíduos sólidos, poluição ambiental, reaproveitamento de materiais e reciclagem, inclusive, com vistas à socialização das ações realizadas e dos saberes produzidos na parceria Universidade e Escola Básica.

Entre os recursos metodológicos e ferramentas que encontram aplicação no Ensino de Química, para a produção dos materiais didáticos, destacam-se: a experimentação; ferramentas tecnológicas, concernentes a estratégias assistidas e não assistidas no âmbito da *Internet*; ferramentas como *Podcast* e *Google Jamboard*, para escrita de diários de campo; *Canva*, para a produção de arquivos de divulgação científica; produção de conteúdo para redes sociais, tanto do grupo quanto da escola, como forma de estimular a produção de vídeos, como parte dos materiais didáticos e/ou o uso de *Softwares* e aplicativos que permitam uma melhor compreensão do conhecimento químico. Nesse sentido, alguns sites educativos são fundamentais, como o próprio *Youtube* e o *Phet Colorado* (https://phet.colorado.edu/pt_BR/) que dispõe de diversas simulações de processos químicos, extremamente úteis para compreensão e ensino através de modelagem. A utilização de questionários via *Google Forms* e jogos didáticos e/ou digitais como *Quiz*, a exemplo do *Kahoot*, também são ferramentas muito úteis (Leite, 2015).

A produção desses materiais didáticos e sua implementação na sala de aula permitem a problematização da dimensão prática, contribuindo para a formação inicial dos licenciandos, permitindo que diversas estratégias e abordagens didáticas possam ser problematizadas nos mais diferentes enfoques e realidades (Carvalho, 2010). Assim, uma formação mais sólida é favorecida aos pibidianos, unindo a prática com a teoria como uma espécie de amalgama, o que caracteriza a produção de conhecimento novo, afastando a ideia de superioridade intelectual das Universidades.

Partimos do princípio que a elaboração de materiais didáticos permite que os futuros professores ampliem sua formação, problematizando como diferentes perspectivas metodológicas possibilitam desenvolver competências e habilidades nos estudantes da Escola Básica (Santiago, 2018). Desse modo, em oportunidades futuras eles podem elaborar materiais didáticos próprios, levando em consideração diferentes preceitos da BNCC, por exemplo, e buscando a melhoria do ensino na sala de aula, ao mesmo tempo que ampliam seus conhecimentos sobre o fazer docente e conhecimentos específicos da área de Química.

No contexto atual, considerando a BNCC, a produção de materiais didáticos está atrelada a aspectos das competências gerais e possíveis correlações com o eixo da investigação científica, pois se espera que os licenciandos possam problematizar esse elemento nas atividades e ações formativas, até mesmo em processos criativos, e buscar refletir sobre as diferentes dimensões da vida humana, da ciência, das artes e da filosofia. Desse modo,

os licenciandos poderão ir além da compreensão da rotina escolar, buscando entender a complexidade sociocultural, mesmo que subjacente ao processo didático-pedagógico.

O detalhamento das estratégias empregadas na proposta atual de iniciação à docência em Química, através de temas socioambientais, é apresentado a seguir:

- Estudo do ambiente profissional (imersão nas escolas): essa atividade busca inserir os alunos nas escolas para melhor compreensão da realidade escolar, e para construção de saberes profissionais sobre a docência. É uma oportunidade para conhecer melhor a comunidade escolar e os desafios da atividade docente. Os licenciados fazem suas anotações no diário de registros e tais produções são socializadas nas reuniões do grupo, possibilitando a partilha de conhecimento entre licenciandos, supervisores, orientadores e coordenador;
- Aprofundamento teórico e de conceitos químicos: aprofundar discussões originadas na universidade sobre temas como: ensino, aprendizagem e conhecimento. Análises dos pressupostos teóricos que norteiam a prática docente. Também é ampliada a reflexão sobre o ensinar e o aprender Química de forma contextualizada, principalmente com enfoque em problemas socioambientais. Esta ação é acompanhada pelo estudo de proposições curriculares como o Referencial Curricular do Estado de Sergipe e a Base Nacional Comum Curricular;
- Realização de pesquisa sobre o ensino: a pesquisa acompanha todas as etapas do projeto. Os licenciados

são orientados sobre como realizar pesquisa sobre o ensino: suas características, importância, abordagem, coleta e análise de dados. Espera-se que os licenciandos compreendam a prática docente como investigativa, crítica e reflexiva, entendendo a importância destas pesquisas para a atividade docente e para sua autoformação enquanto profissional da Educação Básica;

- Planejamento de material didático: o material didático é produzido em forma de oficinas temáticas e/ou Sequências de Ensino-Aprendizagem, com procedimentos para atividades experimentais e planos para a realização de feiras de ciência. Os bolsistas identificam temas socioambientais a partir da imersão, no contexto da cidade ou região da Escola-Campo, a serem abordados nos materiais didáticos (Marcondes *et al*, 2008);
- Desenvolvimento do material didático: o material didático produzido é oriundo de ações do PIBID, com isso espera-se efetivar, nos contextos das diferentes escolas, a aplicação das discussões teóricas realizadas na universidade, que incluem a participação dos orientadores. Assim, diante da organização curricular de cada supervisor, os materiais didáticos planejados são desenvolvidos com as turmas do Ensino Médio. O material didático é desenvolvido com acompanhamento do supervisor nas escolas conveniadas e está de acordo com o planejamento deste professor.

Os resultados da implementação, até o momento, destas atividades serão discutidos na próxima seção, com a

apresentação da realidade empírica em desenvolvimento nas três Escolas-Campo do agreste sergipano: Centro de Excelência Augusto Franco (Pedra Mole); Centro de Excelência Abdias Bezerra (Ribeirópolis) e Colégio Estadual Murilo Braga (Itabaiana).

3. PIBID DE QUÍMICA: ARTICULANDO QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS NO AGRESTE SERGIPANO

O presente trabalho se desenvolveu em 3 escolas diferentes (Centro de Excelência Augusto Franco; Centro de Excelência Abdias Bezerra; Colégio Estadual Murilo Braga) seguindo a mesma diretriz: 3 grupos dispostos em uma dupla de pibidianos (grupo 1) e dois trios (grupos 2 e 3), nas turmas de 1º, 2º e 3ºs séries do ensino médio. Diante da temática pré-estabelecida, o trabalho se iniciou com reuniões e discussões sobre o perfil da comunidade escolar, seguido de uma visita as Escolas-Campo, em um processo chamado de imersão, onde os pibidianos assistem algumas aulas, principalmente do professor supervisor, conhecendo o ambiente, relação com a equipe e comunidade, além do espaço físico e possibilidades que a estrutura predial tem a oferecer para o futuro trabalho. Em uma nova fase, ainda na imersão, houve uma conversa com os alunos no sentido de buscar temáticas que envolvessem tanto o aspecto ambiental como social da comunidade, em consonância com o tema geral do subprojeto do PIBID. A intenção era que o material produzido pelos futuros docentes encontrasse base nessa temática local, para que o ponto de proximidade com a realidade dos alunos oportunizasse uma maior compressão das necessidades e possibilidades que o conhecimento pode oferecer.

A partir deste momento o relato será subdividido em tópicos correspondentes às distintas instituições de ensino participantes do programa, visto que estão localizadas em diferentes cidades do agreste sergipano, a saber, Pedra Mole, Ribeirópolis e Itabaiana. Além das diversas realidades dos estudantes, há duas escolas com o Ensino Médio em Tempo Integral e uma com o Ensino Médio Regular.

3.1 CENTRO DE EXCELÊNCIA AUGUSTO FRANCO

O Centro de Excelência Augusto Franco, localizado na cidade de Pedra Mole/SE, município com 2.778 pessoas, é uma das escolas onde o trabalho está se desenvolvendo. Trata-se de uma escola em transição para o ensino médio em tempo integral e que possui apenas 4 turmas no total. A modalidade integral está presente nas 1º e 2º séries, 3º série na forma regular e há uma turma na modalidade ProSIC (Programa Sergipe na Idade Certa).

Durante a etapa de imersão, o tema automedicação chamou a atenção do grupo 1 que resolveu usar essa temática na turma da 1º série do ensino médio em tempo integral (37 alunos). A cidade não dispõe de farmácia e os alunos revelaram uma cultura local em se ter “pequenas farmácias” em casa para emergências. Cientes do perigo dessa prática e da necessidade de aprofundamento, os pibidianos buscaram orientação com professores especialistas na UFS e iniciaram a construção de uma oficina que visava unir o conhecimento de soluções químicas com as medicações buscando chamar a atenção para essa temática tão importante que envolve a ODS 3 (saúde e bem-estar).

A atividade propõe um início com uma rodada de perguntas para captação de conhecimentos prévios a respeito das medicações mais presentes no cotidiano dos alunos, suas funções, formas de uso, efeitos colaterais e sobre prescrição. Em um segundo momento, uma atividade com uma bula de remédio visa orientar o uso desse informativo, já que não há um hábito da população em ler essa informação, e destacar pontos importantes presentes nela. A partir desse ponto, inicia-se um trabalho sobre concentrações de soluções fazendo uma ponte com as dosagens indicadas na bula bem como em receitas médicas.

Já em um terceiro momento, a atividade proposta é para calcular a dosagem correta de determinada medicação usando como referência o peso dos próprios alunos buscando entender a importância da prescrição médica além de praticar e manipular cálculos de concentrações em soluções.

Após passar por outros momentos com orientações sobre alternativas ao uso de medicações, o armazenamento e descarte, a oficina será finalizada com uma atividade via *Kahoot* buscando avaliar as evoluções conceituais em comparação com o início de toda oficina.

A inspiração para o grupo 2 veio após o relato dos alunos que, no ano anterior, em um projeto com o professor supervisor, encontraram uma grande quantidade de plásticos dentro do rio da cidade. Isso chamou a atenção para a temática ambiental em torno do tratamento de resíduos sólidos e cuidado com a água, que conversam transversalmente com a ODS 6 (água potável e saneamento) e

ODS 11 (cidades e comunidades sustentáveis), propondo uma oficina que apresenta os bioplásticos, realizam sua produção e os sugere como uma alternativa aos plásticos convencionais.

Focando em aspectos químicos orgânicos e sobre materiais resistentes a decomposição, o trabalho, que será aplicado em uma turma de 3º série do ensino médio (25 alunos), aproveitou de práticas experimentais que fabricam bioplástico a partir do resíduo de batata doce, apresentando resíduos como oportunidades e soluções, além de facilitar a assimilação dos conhecimentos químicos propostos.

Seguindo a mesma lógica do grupo 1, o trabalho iniciou com uma pesquisa de conhecimentos prévios, introdução sobre ODS e ilhas de plásticos em corpos aquáticos, além de uma aula conceitual sobre os impactos negativos dos resíduos plásticos nos corpos aquáticos e a resistência desses materiais à decomposição.

Para apresentar o amido e suas possibilidades através de uma prática experimental, os alunos são separados em 4 grupos e, após aprender conceitos sobre a substância, farão a extração da sua própria amostra a partir da batata doce para trabalhar com ela em um momento seguinte.

Posterior a isso, conceitos sobre açúcares e bioquímica são apresentados, revelando a complexidade e importância desses compostos, retomando o conceito trabalhado. A intenção é introduzir uma nova prática, com caráter investigativo, que produzirá bioplásticos utilizando o amido extraído anteriormente pelos alunos. Nessa nova prática, os alunos são separados em grupos onde alguns ingredientes

no roteiro dos experimentos são previamente entregues. Nesse momento, o caráter investigativo aparece na observação das diferenças nos resultados e explicações para os fatos. Ao fim da prática, uma roda de conversa debate os resultados obtidos e observações de todos os grupos para a formalização de conceitos.

Por fim, após apresentar os conceitos relativos a formação do bioplástico na prática anterior e chegar uma justificativa da diferença entre os resultados, os grupos finalizam a oficina com a produção e apresentação de um material expositivo, mediado pelos pibidianos, que contém os conceitos adquiridos durante toda a oficina.

A cidade de Pedra Mole tem uma forte cultura de produção de milho e isso despertou a curiosidade do grupo 3. Começou-se a construção de uma oficina visando mostrar o potencial energético dos materiais orgânicos com a intenção de apresentar opções seguras para o destino de resíduos tanto do milho, como de algumas práticas agrícolas em acordo com as ODS 2 (fome zero e agricultura sustentável) e 11 (cidades e comunidades sustentáveis).

O trabalho seguiu a mesma ideia dos dois anteriores, com coleta de concepções prévias, em um momento inicial, através de uma dinâmica chamada de “caixa das primeiras faíscas” que apresenta algumas perguntas de cunho pessoal, visando interação e proximidade e também conceituais para levantamento de dados.

No momento seguinte, uma aula expositiva interativa visa apresentar os conceitos sobre formas de energia, matrizes energéticas e além de impactos ambientais a respeito da

emissão de carbono. Posterior a isso, a apresentação sobre a biomassa como uma alternativa energética é apresentada, fazendo uma ligação com a atividade agrícola presente no cotidiano dos alunos. A ideia é sugerir alternativas energéticas, geração de renda, abrir horizontes e apresentar conceitos revelando o potencial energético da proposta.

No próximo momento, um jogo didático inspirado em um jogo de tabuleiro convencional é proposto com a ideia de trabalhar ludicamente os conceitos desenvolvidos anteriormente. A turma é dividida em grupos para jogar e o acúmulo de pontos ocorre mediante acerto das perguntas relativas aos temas e propostas pelo jogo.

A atividade final é a produção de uma cartilha educativa mediada pelos pibidianos com os conceitos trabalhados na oficina focando principalmente nos relativos à biomassa. Essa cartilha é apresentada aos colegas e comunidade escolar ao final do processo.

3.2 CENTRO DE EXCELÊNCIA ABDIAS BEZERRA

O Centro de Excelência Abdias Bezerra está localizado na cidade de Ribeirópolis/SE. A instituição de ensino oferta o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio em Tempo Integral. Essa modalidade de ensino foi implementada no ano de 2020 e a cada ano a quantidade de estudantes interessados aumenta, demonstrando que os resultados obtidos estão sendo satisfatórios para a comunidade.

A presença da Universidade Federal de Sergipe na escola é valorizada pela gestão escolar e docentes. Desde 2020 já são dois editais do PIBID e um edital PROLICE (Programa

Licenciandos/as na Escola), o que favorece a aproximação entre universidade e Educação Básica. A presença dos bolsistas no ambiente escolar com diversidade nas metodologias, como experimentação, atividades lúdicas, auxiliam no processo de ensino e aprendizagem da disciplina Química. Nesse sentido, os 3 grupos de pibidianos alocados na escola buscaram, em conversas com os estudantes, temas socioambientais para a produção de materiais didáticos que serão descritos a seguir.

O grupo 1, composto por 3 pibidianas, desenvolveu a sequência didática intitulada “A Química por trás do lixo: impactos e possibilidades”. Essa tem por objetivo desenvolver a compreensão dos conceitos de cinética química por meio da análise de descarte de resíduos, promovendo a reflexão crítica sobre o impacto ambiental e o papel da sociedade.

A sequência didática está dividida em 6 momentos de 50 minutos cada. No momento inicial, ocorre a exibição do vídeo “O lixo e a sociedade: breve história”, disponível no *YouTube*, com o objetivo de dinamizar o encontro e instigar a reflexão inicial dos discentes sobre a temática. Em seguida, é aplicado um questionário diagnóstico, a fim de identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. Na sequência, é conduzida uma discussão reflexiva sobre as concepções de lixo e resíduo sólido, problematizando o destino dado aos resíduos produzidos no município, os quais, segundo informações disponíveis, são encaminhados a um aterro localizado no povoado Terra Dura, em Itabaiana/SE. O primeiro momento é concluído com a explanação dos Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável (ODS), com ênfase no ODS 12, que trata de padrões de consumo e produção responsáveis.

No segundo momento, é realizada uma abordagem histórica sobre a relação da humanidade com o lixo, ressaltando que, a partir da industrialização, o acúmulo de materiais não biodegradáveis passou a configurar um problema ambiental de proporções crescentes. Posteriormente, é introduzida a fundamentação teórica referente à cinética química, apresentada em linguagem acessível, de modo a esclarecer os fatores que influenciam a velocidade das reações químicas e, conseqüentemente, os diferentes tempos de decomposição de resíduos. São explorados, nesse contexto, aspectos como temperatura, concentração dos reagentes, presença de catalisadores e superfície de contato. Em seguida, é proposta uma reflexão sobre as formas de destinação dos resíduos sólidos, como lixões e aterros sanitários, bem como das possibilidades de reaproveitamento desses materiais na geração de energia. Nesse sentido, é apresentado o conceito de aproveitamento energético proveniente da queima de resíduos sólidos urbanos, destacando países como Suécia, Japão e Alemanha, que já utilizam essa tecnologia, e informando sobre a perspectiva de implantação da primeira usina brasileira desse tipo. Ao final, são realizados experimentos simples para a demonstração dos fatores que influenciam a velocidade das reações químicas.

No terceiro momento, os discentes, organizados em grupos, devem desenvolver um objeto com finalidade prática ou decorativa, confeccionado a partir de materiais recicláveis que seriam destinados ao descarte, tais como

garrafas plásticas, potes, papelão e embalagens diversas. A atividade tem por finalidade estimular a criatividade, a consciência ambiental e o potencial de empreendedorismo sustentável entre os participantes. Cada grupo é responsável pela seleção dos materiais, transformação em um novo produto e apresentação do processo de criação à turma, podendo utilizar cartolinas ou outros recursos visuais. Durante a apresentação, os alunos devem evidenciar os materiais reaproveitados, explicitar as contribuições ambientais da ação e indicar de que maneira o objeto poderia ser comercializado ou integrado a projetos sociais, ressaltando o potencial de geração de renda e o impacto positivo na comunidade.

No quarto momento, cada grupo realiza a apresentação do objeto confeccionado. A avaliação contempla os critérios de criatividade, reaproveitamento consciente dos materiais e relevância da proposta em termos de impacto social. O grupo que apresentar a proposta mais inovadora e sustentável é simbolicamente premiado.

No quinto momento, os estudantes respondem um questionário para avaliar a evolução do aprendizado durante a sequência didática.

O grupo 2, composto por 3 pibidianos, fez uma proposta de sequência didática com título “A poluição das águas e as reações químicas no açude Cajueiro em Ribeirópolis/SE”. O material foi organizado para a aplicação em 6 aulas de 50 minutos, cada. O objetivo é compreender como as reações químicas se relacionam com os processos de poluição da água, a partir do estudo do açude Cajueiro, promovendo a reflexão crítica sobre a realidade local.

A dinâmica inicial, intitulada “Quem Poluiu a Água?”, tem como propósito introduzir de forma prática e reflexiva a problemática da poluição hídrica. Para sua realização, os estudantes são divididos em grupos e dispostos em círculo ao redor de um recipiente com água, colocado no centro da roda. Cada grupo recebe cartas ilustrativas de diferentes poluentes, acompanhadas de materiais correspondentes, como sabão, plásticos, óleo de cozinha, agrotóxicos, medicamentos, pilhas e baterias, entre outros. À medida que frases representativas de situações cotidianas de poluição forem enunciadas, os discentes devem lançar na água o material relacionado. Ao final da dinâmica, a água, antes limpa, estará “simbolicamente poluída”, permitindo que os alunos visualizem como práticas humanas aparentemente corriqueiras podem comprometer a qualidade dos recursos hídricos. Essa atividade inicial estabelece a ponte para a discussão do caso do açude do Cajueiro, situado no município de Ribeirópolis/SE, cuja realidade evidencia a proximidade entre a vivência escolar e os desafios ambientais locais.

No segundo momento, é desenvolvido o estudo de caso “O mistério do açude Cajueiro”, conduzido a partir da exibição de imagens autorais e de uma narrativa que contextualiza a problemática ambiental vivenciada pela comunidade. O enredo apresenta o senhor Zé, antigo morador de Ribeirópolis, que, ao retornar à cidade, se depara com o açude Cajueiro tomado por resíduos sólidos e mau cheiro. Diante da situação, os moradores convidam os estudantes da escola local a investigar as possíveis causas da poluição. Nesse contexto, o professor de Química propõe o desafio científico: identificar as potenciais fontes de conta-

minação e refletir sobre as reações químicas que podem estar ocorrendo no ambiente aquático.

Como produto da investigação, é proposto aos grupos de alunos a elaboração de mapas mentais que sintetizem os conhecimentos construídos. Para isso, é fornecido um guia impresso contendo oito passos para a organização do material, orientando desde a definição do tema central até o uso de palavras-chave, cores e símbolos. O recurso metodológico do mapa mental favorece tanto a organização lógica das ideias quanto a expressão criativa dos discentes, além de consolidar os conteúdos explorados em sala.

A discussão é aprofundada por meio da articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com ênfase no ODS 6, que aborda o acesso à água potável e ao saneamento básico. A fundamentação teórica contemplará o conceito de poluição das águas, suas causas e tipos, bem como a ocorrência de reações químicas em ambientes impactados por esgoto doméstico. Para complementar a abordagem, é apresentada a estrutura e o funcionamento de uma Estação de Tratamento de Esgoto, destacando a etapa de floculação com sulfato de alumínio. Esse processo é introduzido por meio de vídeo, que serve como suporte para a realização de experimentação prática subsequente. A articulação entre conteúdo teórico, estudo de caso e prática experimental possibilita aos alunos compreender não apenas os impactos da poluição hídrica, mas também os métodos de tratamento utilizados.

Por fim, os grupos apresentam seus mapas mentais, que são avaliados com base em critérios como clareza, organização,

fundamentação científica e criatividade. Dessa forma, a proposta busca integrar práticas pedagógicas ativas, fundamentação acadêmica e análise contextualizada, promovendo um aprendizado interdisciplinar sobre os impactos da ação humana nos recursos hídricos e as possibilidades de enfrentamento da problemática ambiental.

O grupo 3 é composto por duas pibidianas e apresentam uma metodologia distinta das anteriores, um jogo explicativo cujo título é “Os Detetives da Eutrofização”. O objetivo é avaliar os impactos das atividades humanas no ambiente, considerando os princípios químicos envolvidos, desenvolvendo as habilidades de investigação científica e trabalho em grupo, e assim, estimular o pensamento crítico.

A proposta pedagógica tem início com a exibição de uma imagem provocativa que retrata um rio com coloração esverdeada e a presença de peixes mortos. O recurso visual tem como objetivo instigar a curiosidade dos estudantes e estimular a construção de hipóteses a partir da problematização: “O que está acontecendo com esse rio?” e “Isso tem a ver com Química?”. Em seguida, é entregue um questionário diagnóstico contendo cinco questões, a ser respondido em aproximadamente vinte minutos, permitindo as pibidianas identificar os conhecimentos prévios dos discentes sobre a temática em estudo.

No segundo momento, é desenvolvido o jogo didático “Detetives da Eutrofização”, estruturado como uma investigação científica contextualizada. Os estudantes, organizados em grupos, recebem um envelope contendo cartões com diferentes tipos de pistas — causas, evidências químicas,

consequências, soluções e pistas enganosas — relacionadas ao caso enunciado: no povoado Lagoa das Esperas, município de Ribeirópolis/SE, um corpo d'água amanheceu com coloração esverdeada e peixes mortos. Os grupos devem assumir o papel de peritos ambientais e, a partir das pistas, investigar as possíveis fontes de poluição e estabelecer conexões com os processos químicos envolvidos. Antes do início da atividade, são apresentadas as regras do jogo, os critérios de pontuação e o tempo disponível para a investigação, garantindo clareza quanto à dinâmica e aos objetivos.

O terceiro momento é dedicado à socialização dos resultados. Cada grupo apresenta suas conclusões à turma por meio da exposição de um mural, no qual devem justificar as hipóteses formuladas. A mediação das pibidianas ocorre por meio de questionamentos que promovam o aprofundamento conceitual, como: “Qual é o papel do nitrogênio e do fósforo nesse processo?”, “Por que a morte dos peixes está relacionada ao consumo de oxigênio?” e “O que acontece com o oxigênio quando há muita matéria orgânica em decomposição?”. Nesse espaço, os conceitos de química ambiental são sistematizados, com destaque para as reações químicas envolvidas na eutrofização e sua relação com o excesso de nutrientes e de matéria orgânica nos ecossistemas aquáticos.

A avaliação é realizada a partir da observação da participação dos estudantes no jogo e da capacidade de identificar corretamente as causas, evidências e soluções para o fenômeno estudado. Como forma de incentivo, o grupo que obtiver melhor desempenho na resolução do caso é reconhecido com uma premiação simbólica.

Ao final da atividade, espera-se que os discentes não apenas compreendam os processos químicos associados à eutrofização, mas também desenvolvam competências investigativas, raciocínio crítico e habilidades de trabalho colaborativo.

3.2 COLÉGIO ESTADUAL MURILO BRAGA

O Colégio Estadual Murilo Braga está situado em Itabaiana-SE, na região central do estado, atendendo vários povoados e até cidades circunvizinhas. A instituição apresenta 1.445 estudantes matriculados nas modalidades: Ensino Fundamental (9º ano), Ensino Médio, ProSIC e Ensino Profissionalizante através do curso Técnico em Redes de Computadores.

O PIBID se faz presente e atuante na escola há alguns editais e contribui enormemente na formação dos alunos de licenciatura, além de promover formação continuada para os professores participantes e estreitando a ponte entre a Educação Básica e a Superior. Sendo assim, os 3 grupos de pibidianos dialogaram com os estudantes sobre os temas socioambientais que mais chamavam a atenção no cotidiano e que poderiam ser utilizados na construção de materiais didáticos para facilitar a aprendizagem. A seguir, estão as construções e planejamentos desses materiais.

O grupo 1, formado por um trio de pibidianas, desenvolveu uma sequência didática intitulada: “Agrotóxicos, Saúde e Ambiente: A Cura que Envenena”, com 3 momentos subdivididos em 8 aulas, objetivando promover uma aprendizagem contextualizada sobre os compostos orgânicos presentes nos agrotóxicos, suas propriedades químicas,

seus efeitos ambientais e à saúde, estimulando a argumentação científica por meio de um júri simulado.

No 1º Momento (aulas 01 e 02), para contextualizar o tema e explorar as concepções iniciais da turma, é entregue um questionário de conhecimentos prévios. Esse questionário tem o objetivo de levantar percepções e saberes dos estudantes em relação ao uso dos agrotóxicos na agricultura e seus possíveis impactos. Em seguida, é feita a entrega e projeção de três reportagens do G1, que abordam o uso e liberação de agrotóxicos no Brasil, inclusive substâncias proibidas em outros países. As notícias são distribuídas aos grupos de alunos, que fazem a leitura, análise e discussão. Logo após, é realizada a dinâmica “Benefícios ou Prejuízos?”, na qual os alunos podem selecionar palavras-chave das reportagens que representem benefícios ou riscos associados aos agrotóxicos. Em roda, os grupos compartilham suas palavras, que são escritas no quadro dividido em dois lados (benefícios x riscos), promovendo reflexão coletiva sobre os impactos dessas substâncias. Essas aulas, visam despertar a curiosidade e introduzir criticamente o tema dos agrotóxicos por meio de situações reais, explorar as concepções prévias, desenvolver o pensamento crítico e situar os alunos no contexto do problema a ser estudado.

No 2º Momento (aulas 3 e 4) é desenvolvida a base conceitual da química orgânica necessária para o entendimento dos agrotóxicos. As aulas são conduzidas de forma expositivo-dialogada, com apoio de esquemas visuais, rótulos de produtos reais e exemplos de substâncias amplamente utilizadas, com as estruturas químicas e apresentação de

funções orgânicas como haletos orgânicos, ésteres, aminas e organofosforados, e ainda as propriedades: solubilidade, persistência e toxicidade. Durante esse processo, os alunos são incentivados a observar como pequenas diferenças estruturais nas moléculas podem influenciar os efeitos ambientais e na saúde humana. Como uma atividade lúdica, é entregue uma cruzadinha temática, com o objetivo de fixar o vocabulário e os conceitos abordados, promovendo a aprendizagem de maneira ativa e significativa. Ainda no 2º Momento (aulas 5 e 6) é feita a preparação da atividade júri simulado com toda a explicação do seu funcionamento e estrutura básica com um auxílio de um vídeo curto de um júri simulado em outra escola. Em seguida, é apresentado o caso fictício baseado em situações reais envolvendo o uso de agrotóxicos, contendo dados, relatos e elementos que serviram de base para os argumentos das partes envolvidas. Os alunos são divididos em grupos com funções definidas: defesa, acusação, júri e testemunhas. As pibidianas orientam os grupos durante a preparação, auxiliando na organização das falas, ensaios e elaboração de perguntas e respostas. O objetivo é aprofundar a compreensão do conteúdo e desenvolver habilidades de argumentação, pesquisa e trabalho em grupo, preparando-os para a simulação do julgamento na etapa seguinte.

No 3º Momento (aulas 7 e 8), a aplicação do conhecimento é feita através da execução do júri simulado como atividade integradora e avaliativa, apresentando uma situação inspirada na realidade local e no uso indiscriminado de agrotóxicos. A simulação ocorre em duas etapas: na primeira, são apresentados os argumentos da acusação e da defesa, bem como os depoimentos das testemunhas e os questio-

na mentos do júri. Na segunda, ocorre a continuidade dos debates, a deliberação do júri e, por fim, a aplicação de um questionário avaliativo individual. Essa atividade visa não apenas verificar o domínio conceitual, mas também estimular habilidades de argumentação científica, reflexão ética, escuta ativa e cooperação entre os alunos. Além disso, contribui para o desenvolvimento da cidadania e da consciência crítica frente a um problema real que impacta diretamente o cotidiano da comunidade local.

O grupo 2, formado por um trio de pibidianos, desenvolveu uma oficina temática intitulada: “Compostos Orgânicos Voláteis: O mistério invisível”, em 4 momentos que foram subdivididos em 8 aulas. No 1º Momento (aulas 1 e 2) é realizada uma problematização com imagens, nas quais é perguntado aos alunos o que eles entendem ou percebem sobre o conteúdo apresentado. Em seguida, é exibido um vídeo introdutório abordando os problemas ambientais e os impactos à saúde humana decorrentes do uso de pesticidas e ainda uma breve explanação sobre a legislação relacionada ao tema. Após esse momento, é desenvolvida uma dinâmica inspirada no programa televisivo “Mega-Senha”, da Rede TV, utilizando palavras-chaves que são trabalhadas ao longo da oficina. Logo após a dinâmica, é aplicado um questionário de coleta de dados com foco na identificação e caracterização do perfil dos participantes.

Para o 2º Momento (aulas 3 e 4) ocorre a explicação dos conceitos químicos em si, apresentando o que são COVs, pesticidas, outros COVs e suas classificações (herbicida, fungicida e inseticida) e relações com a contaminação de solos e mananciais.

No 3º Momento (aulas 5 e 6) ocorre uma discussão envolvendo os indicadores ambientais e a explicação das regras da atividade lúdica (um jogo de tabuleiro didático a respeito do tema). O jogo consisti, inicialmente, com um bolsista que atua como mediador, o qual decide o número de cartas disponíveis na partida e as casas em que cada participante deverá permanecer (escolha livre, com 4 possibilidades). No início do jogo, 3 cartas de perguntas deverão ser escolhidas aleatoriamente e depositadas dentro do respectivo envelope para que ninguém as veja. Os jogadores definirão a ordem de jogadas, e a partida começará com todos os pinos nos extremos e partirão em direção ao centro do tabuleiro.

As regras do jogo consistem nas seguintes etapas: o primeiro participante começará jogando o dado e andando para a direção que desejar, com o objetivo de se posicionar em uma das casas. Os jogadores só poderão sair ou entrar nas casas pelas respectivas portas (distribuídas pelo tabuleiro) e, ao entrar, o mediador deverá entregar um envelope contendo uma pergunta, pertinente ao tema, a qual deverá ser respondida.

Dentro do envelope poderá conter, ainda, uma carta bônus. Se houver um “X” dentro do envelope, o jogador não poderá responder à pergunta e deverá ir em busca de uma outra casa na rodada seguinte (a carta ficará na respectiva casa). Cada “?” corresponde a uma das hipóteses, ou seja, cada grupo que cair nessa casa deverá levantar uma hipótese válida e se esta for correta será pontuada. Dois jogadores não poderão pegar a mesma pista. Depois que um jogador conseguir destrancar uma casa, ele decidirá

onde essa pista ficará para que outro jogador consiga abrir posteriormente. As rodadas seguirão na ordem dos jogadores, e o primeiro que conseguir responder a todas as 5 perguntas enigmas corretamente ganhará o jogo.

No último Momento (aulas 7 e 8), os alunos, com as regras esclarecidas, jogam o jogo. Neste momento, espera-se que os alunos coloquem em prática os conhecimentos até então adquiridos durante a oficina. Serão coletados dados, através do jogo, para uma verificação de aprendizagem.

Finalmente, o grupo 3, formado por uma dupla de pibidianos, desenvolveu uma sequência didática nomeada: “Uma relação entre a compostagem e a feira livre de Itabaiana”. No 1º Momento (aulas 1 e 2), é destacada a importância da feira de Itabaiana, problematizando e relacionando os resíduos orgânicos descartados à compostagem, por meio de um recurso audiovisual autoral. Em seguida, é distribuído um Questionário Inicial, e posteriormente os conceitos de compostagem e resíduos orgânicos são apresentados aos alunos. Após esse momento introdutório, os discentes são divididos em quatro grupos, e é entregue um roteiro experimental para cada aluno. Por meio do roteiro fornecido e sob orientação dos bolsistas, cada grupo fica responsável por montar uma composteira de balde, bem como observar semanalmente, anotando mudanças perceptíveis, isto é, evidências de reações químicas. Para isso, cada grupo também recebe uma ficha de acompanhamento. Ao final da aula 2, é entregue uma cartilha, confeccionada pelos bolsistas, apresentando os resíduos que podem ser utilizados na compostagem.

No 2º Momento (aulas 3 e 4), com ajuda de uma apresentação no *Canva*, são apresentadas as reações químicas envolvidas na compostagem, como decomposição de carboidratos e proteínas e as reações de oxirredução por meio da respiração aeróbia. Em seguida, cada grupo deve se reorganizar, pois são conduzidos à composteira construída anteriormente. Eles devem observar a ocorrência de mudanças nos resíduos orgânicos, anotando-as em suas fichas de acompanhamento e registrando-as através de fotografias. Após essa observação, os alunos retornam à sala de aula e é entregue a cada aluno um questionário sobre as evidências de reações químicas. Por fim, é entregue aos alunos uma atividade contextualizada.

No 3º Momento (aulas 5 e 6), após a discussão da atividade anterior, cada grupo deve se reorganizar, pois são conduzidos à composteira construída anteriormente para observar a ocorrência de mudanças nos resíduos orgânicos e fazer os registros. Na sala de informática, após orientações, cada grupo inicia a confecção de um mini relatório, que deve apresentar as principais observações feitas ao longo da semana, sobretudo as evidências de reações químicas observadas.

No 4º Momento (aulas 7 e 8) são continuadas as observações na composteira e confecção do mini-relatório na sala de informática.

No 5º Momento (aulas 9 e 10) os discentes apresentam um seminário, abordando as mudanças observadas na composteira montada a partir das anotações e dos registros fotográficos feitos - cada grupo deve se apresentar

entre cinco e oito minutos, seja por meio de cartolina ou por meio de apresentações, confeccionadas na plataforma *Canva* ou em outros *softwares*, como o *Power Point*. Finalizando, após o seminário, os discentes fazem uma atividade avaliativa sobre a compostagem e as reações químicas envolvidas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de articular questões socioambientais no PIBID de Química se apresenta como uma importante estratégia para a inserção destes temas urgentes nas aulas de Química, principalmente ao emergirem do processo de visitas e diálogo com a comunidade das escolas em que o projeto está sendo desenvolvido, como é o caso daquelas situadas na região agreste de Sergipe. Qualquer escola, situada em qualquer cidade, apresentará questões que podem ser articuladas no âmbito do Ensino de Química, de modo que a proposta em discussão neste texto pode, com ajustes necessários, ser aplicada em outras localidades.

As mudanças climáticas, os problemas ambientais, em geral, e as discussões acerca dos ODS da ONU têm sido cada vez mais destacadas na mídia e representam problemas globais complexos, que requerem diferentes estratégias de enfrentamento, que incluem sua discussão no âmbito da educação científica nas escolas. Atrelar esse processo a iniciação à docência dos licenciandos de Química contribui tanto para a formação dos futuros docentes, quanto para a estruturação deste debate nas escolas da Educação Básica, como também para a formação continuada de supervisores e professores orientadores, tendo

em vista que há uma grande necessidade de aprofundamento sobre os problemas socioambientais para que seja possível sua articulação com a Química.

No âmbito das Escolas Campo do agreste sergipano onde o projeto está sendo desenvolvido, a seguir, destacamos os principais temas que estão sendo articulados.

No Centro de Excelência Augusto Franco (Pedra Mole/SE) está sendo realizado um trabalho em torno de matrizes energéticas, trabalhando fontes de energia renováveis, voltado para o potencial energético da biomassa, usando como base o milho, uma vez que o mesmo faz parte da cultura de produção local. Também temos um trabalho em volta do bem-estar e autocuidado através do tema da Automedicação, alertando a população local para o perigo dessa prática. E, por fim, a temática dos bioplásticos é desenvolvida, visando uma redução no acúmulo de lixo plástico, chamando a atenção para materiais biodegradáveis.

No Centro de Excelência Abdias Bezerra (Ribeirópolis/SE) está sendo desenvolvida a sequência didática intitulada “A Química por trás do lixo: impactos e possibilidades”, que tem por objetivo desenvolver a compreensão dos conceitos de cinética química, por meio da análise de descarte de resíduos. Outro material didático produzido versa sobre “A poluição das águas e as reações químicas no açude Cajueiro em Ribeirópolis/SE”, com objetivo de ensinar como as reações químicas se relacionam com os processos de poluição da água, a partir do estudo do açude Cajueiro, promovendo a reflexão crítica sobre a realidade local. Por fim, o outro grupo apresenta uma metodologia distinta das

anteriores, um jogo explicativo cujo título é “Os Detetives da Eutrofização”, que visa avaliar os impactos das atividades humanas no ambiente, considerando os princípios químicos envolvidos, desenvolvendo as habilidades de investigação científica e trabalho em grupo.

No Colégio Estadual Murilo Braga (Itabiana-SE) está sendo desenvolvida uma sequência didática intitulada: “Agrotóxicos, Saúde e Ambiente: A Cura que Envenena”, objetivando promover uma aprendizagem contextualizada sobre os compostos orgânicos presentes nos agrotóxicos e estimulando a argumentação científica, por meio de um júri simulado. Também foi elaborada uma oficina temática intitulada: “Compostos Orgânicos Voláteis: O mistério invisível” abordando os problemas ambientais e os impactos à saúde humana decorrentes do uso de pesticidas. Por fim, uma outra sequência didática nomeada: “Uma relação entre a compostagem e a feira livre de Itabaiana” foi produzida, destacando a importância da feira de Itabaiana e problematizando os resíduos orgânicos descartados, por meio da construção de uma composteira e de um recurso audiovisual autoral.

As atividades supracitadas estão em seu momento de aplicação pelos pibidianos, que incluem as aulas e demais atividades planejadas. Na sequência, após a finalização das aplicações, toda a experiência de iniciação à docência será socializada em reuniões e debates presenciais entre os membros do grupo do subprojeto, de modo que seja possível realizar a troca de saberes e experiências, constituindo a culminância das atividades.

Por fim, todos os resultados serão também socializados em eventos próprios do PIBID e em outros eventos e/ou meios de publicação, para um maior compartilhamento dos conhecimentos produzidos.

REFERÊNCIAS

- AIKENHEAD, G. S. What is STS science teaching? In: SOLOMON, J.; AIKENHEAD, G. S. (Ed.). **STS education: International perspectives on reform**. New York: Teachers College Press, 1994. p. 47-59.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- CARVALHO, A. M. P. **Formação e prática profissional dos professores de Física**. In: GARCIA, N. M. D. A pesquisa em ensino de física e a sala de aula. São Paulo: SBF, 2010. p. 21-44.
- FRASSON, F.; LABURÚ, C. E.; ZOMPERO, A. F. Aprendizagem Significativa Conceitual, Procedimental e Atitudinal: Uma Releitura da Teoria Ausubeliana. **Contexto & Educação**, v. 34, n. 108, p. 314-316, maio/ago. 2019.
- LEITE, B. S. **Tecnologias no Ensino de Química**: teoria e prática na formação docente. Editora Appris, ed. 1, maio de 2015.
- LENARDÃO, E. *et al.* “Green chemistry”: os 12 princípios da química verde e sua inserção nas atividades de ensino e pesquisa. **Química Nova**, v. 26, n. 1, p. 123-129, 2003.

MACHADO, P. F. L.; MÓL, G. S. Resíduos e rejeitos de aulas experimentais: o que fazer? **Química Nova na Escola**, n. 29, p. 38-41, 2008.

MARCONDES, M. E. R. *et al.* **Oficinas temáticas no ensino público**: formação continuada de professores. São Paulo: FDE, 2007. 108 p.

ONU. Nações Unidas. **Relatório da ONU mostra que o mundo está na “corda bamba” do clima**. In: ONU News: Perspectiva Global Reportagens Humanas. Disponível em: <<https://news.un.org>>. Acessado em: 14 de outubro de 2024.

ONU. Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/tema/odm/>>. Acessado em: 20 de setembro de 2018.

PRADO, A. G. S. Química verde, os desafios da química do novo milênio. **Química Nova**, v. 26, n. 5, p. 738-744, 2003.

RAMINELI, J. L. F.; ARAÚJO, M. F. D. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) Sob o Olhar da Práxis Freireana**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. Anais [...]. Natal: UFSC, 2019.

SILVA, A. F.; SOARES, T. R. S.; AFONSO, J. C. Gestão de resíduos de laboratório: uma abordagem para o ensino médio. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 1, 2010.

SIQUEIRA, G.C. *et al.* CTS e CTSA: em busca de uma diferenciação. **Rev. Tecnol. Soc.**, Curitiba, v. 17, n. 48, p. 16-34, jul./set., 2021.

BOAS PRÁTICAS NA ESCOLA: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO: APROXIMAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Jovanka Leal¹
Silvaneide de Andrade²



1. INTRODUÇÃO

A gestão escolar no momento atual da educação brasileira enfrenta o desafio de conciliar eficiência administrativa, liderança pedagógica, compromisso democrático com participação efetiva da comunidade e transparência das informações e das ações. A escola pública, como pilar fundamental para a garantia do direito social à Educação e fortalecimento do compromisso com a minimização das desigualdades sociais, apresenta necessidades de aprimoramento da articulação entre as ações de ensino em si mesmas e a gestão escolar democrática. São questões para as quais, nem sempre, os professores que se tornam diretores, coordenadores e secretários, estão imediatamente preparados, mas que, cada um, ao seu modo, busca soluções que merecem observação cuidadosa das instituições e profissionais que atuam na formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. Muitas dessas ações são meritórias, mesmo que não estejam completamente embasadas em reflexões teóricas da produção científica deste campo da Educação.

Majoritariamente, nós professores, entendemos que atuar como gestor escolar requer, numa sociedade democrática, profunda sensibilidade aos temas relevantes e

sensíveis da sociedade. Sendo assim, faz-se necessário incrementar a formação teórica sobre os aspectos socio-culturais, para além dos meramente administrativos, e ademais, aprimorar-se em governança pública, em temas financeiros, políticos institucionais, jurídicos e inter-relacionais que impactam a dinâmica da escola democrática. Reconhecemos que necessitamos desenvolver competências para lidar com as demandas urgentes da Educação Básica, tais como, alfabetização na idade adequada, educação em direitos humanos, a valorização da mulher e suas contribuições, educação digital e conectividade - inclusive frente aos desafios do avanço da Inteligência Artificial -, educação em tempo integral, educação ambiental, cidadania global, inclusão respeitosa, desafios com a violência escolar, combate ao racismo e aos discursos de ódio, violência contra mulher, participação efetiva da comunidade, transparências das informações, entre outras competências. Enquanto categoria profissional, temos que estar preparados para a constante luta docente pelas condições de trabalho, remuneração, plano de carreira e melhoria da estrutura dos espaços físicos da escola. Como se vê, reforça-se, cada dia mais, a necessidade do incremento da qualificação para atuar na gestão escolar.

1. Profª M. Sc. Jovanka Leal, Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar do PIBID, Departamento de Educação da UFS, jkaleal@academico.ufes.br

2. Profª Silvaneide de Andrade, Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar do PIBID, Departamento de Educação da UFS, a.silvaneide01@gmail.com

Segundo o Movimento Todos Pela Educação, no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2025), dados coletados sobre a situação da Educação Básica no Brasil mostram que apenas 48,2% das escolas públicas brasileiras, e 39,8% das escolas públicas de Sergipe, possuem infraestrutura de esgoto e, no que se refere a gestão escolar, o documento aponta que apenas 59,7% dos gestores escolares no Brasil possuem formação continuada para a gestão. Este destaque, e demais dados do anuário^[1], podem nos ajudar a estruturar ações direcionadas às nossas necessidades de aprimoramento da governança da educação e da gestão escolar e nenhum diretor ou diretora de escola pode prescindir da participação de toda a comunidade escolar, sob pena de não dar conta de tamanha vastidão de desafios.

Na legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que apresenta as diretrizes para a formação inicial de professores, estabelecem que a formação para funções de gestão e de liderança escolar deve ser ofertada em cursos de Pedagogia ou pós-graduação, e que os sistemas de ensino devem promover formação continuada no sentido de desenvolver competências para atuar em contextos de gestão escolar democrática. Isso reforça a necessidade da parceria entre as Universidades e os sistemas de ensino (Brasil, 1996).

[1] O Anuário Brasileiro da Educação Básica, organizado pela Todos Pela Educação, apresenta um panorama da Educação Básica registrando de maneira independente, indicadores, análises e desafios. É recomendável acessá-lo para acompanhar a apresentação de outros dados que, por questões de espaço editorial, não serão comentados neste capítulo do livro.

Registram-se, na graduação e pós-graduação, contribuições oriundas de pesquisas sobre gestão escolar no Brasil, que apontam aspectos relativos às dificuldades para a realização da qualidade da educação vinculados aos desafios de gestão escolar - e também de governança. Muitas dessas dificuldades estão conectadas à compreensão dos fatores estruturantes da sociedade e das relações sociais e econômicas, como por exemplo a desigualdade, às quais estão submetidas as escolas e significativa parcela das crianças e jovens em idade escolar (Moreira; Nunes, 2019, Oliveira; Nunes, 2020 e Romero; Souza, Oliveira, 2025). Essa é uma constatação que não pode esmorecer o espírito docente-gestor na busca de soluções, nem nos estagnar em um imobilismo e alheamento participativo. Docentes e profissionais da educação devem ser movidos pelo inconformismo por melhores resultados e por uma busca incessante para a efetiva participação popular, pela democracia, por uma educação transparente, inclusiva, com escuta sensível e acolhimento das famílias, alunos e comunidade na gestão da escola.

Nesse cenário amplo apresentado nas linhas acima, encontramos alinhamento com as ideias da autora Heloísa Lück (2009; 2011; 2017) que emerge como uma das principais referências brasileiras em gestão escolar, propondo uma concepção ampliada de gestão escolar, que integra dimensões pedagógicas, administrativas e políticas com o objetivo de se construir relações de parceria no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar. Sua contribuição é especialmente relevante ao discutir a *accountability* educacional, entendida como responsabilidade compartilhada e ética entre gestores, professores, estudantes e

comunidade (Lück, 2009). Também foram considerados como referencial nestas reflexões, teóricos como Paro (2003; 2004), Libâneo (2004; 2012), Veiga e Resende (2008), Andrade e Tachizawa (2003) e Bastos (2003), além de Moreira e Nunes (2019), Oliveira e Nunes (2020) e Romero, Souza e Oliveira (2025).

É com olhar na participação que este capítulo de livro interliga as ações e as reflexões teóricas do Subprojeto 'Boas Práticas na Escola: o papel da gestão escolar na garantia de educação com qualidade e equidade', que compõem o PIBID/UFS, ciclo 2024-2026. Esse subprojeto busca convergir para uma abordagem da gestão escolar conectada com o cenário educacional atual, considerando elementos enriquecedores para a formação docente inicial, com a imersão na escola pública e o fortalecimento da participação na gestão escolar. No decorrer das próximas linhas, apresentaremos uma aproximação de uma boa prática na escola, com vista a inclusão e acolhimento de alunos e famílias atípicas, e reflexões teóricas comparativas estudadas no decorrer do desenvolvimento do subprojeto. A experiência que tomamos como exemplo para entrelaçar esse estudo, tem se dado na Escola Estadual José de Alencar Cardoso^{III}, sob a supervisão da Professora Silvaneide, coautora deste trabalho.

Sendo assim, registramos que as ações do subprojeto, diretamente realizadas no dia a dia da escola, estão alinhadas

II As informações sobre a Escola José Alencar Cardoso estão disponíveis em: <https://educ.se.gov.br/dea-aracaju-escola-estadual-jose-de-alencar-cardoso/>.

aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS 4^{III}, por concentrarem esforços para assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, por meio do aprimoramento das relações na escola e da gestão escolar. Passaremos agora a esclarecer o termo *accountability*.

2. ACCOUNTABILITY. A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA GESTÃO ESCOLAR

Vamos aprofundar a análise das contribuições de Lück (2009; 2011; 2017), destacando sua visão de *accountability* e comparando-a com outros referenciais da gestão escolar, como Paro (2003; 2004), Libâneo (2004; 2012), Veiga e Resende (2008), Andrade e Tachizawa (2003) e Bastos (2003). O objetivo é evidenciar convergências, tensões e complementaridades, oferecendo uma leitura crítica que possa fortalecer as práticas no âmbito do subprojeto e da realidade escolar.

As boas práticas na gestão escolar são aquelas inspiradas em uma perspectiva de gestão transparente e acolhedora. Na visão de Heloísa Lück (2009), elas apontam para uma escola onde todas as dimensões da gestão são pensadas desde a perspectiva coletiva, considerando a inovação pedagógica, inclusão e formação cidadã. A gestão escolar

III NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Brasília, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

pública eficiente^{IV} é aquela que articula liderança democrática, planejamento estratégico e participação comunitária, garantindo que a escola seja um ambiente de aprendizagem significativo e transformador, com ações transparentes e acolhedoras das ideias.

Para Lück (2009), a gestão escolar é multidimensional: envolve organização de recursos, liderança pedagógica, mobilização da comunidade e avaliação contínua, e nesse contexto, *accountability* não é mero mecanismo de controle externo, mas prática de responsabilidade coletiva pela conscientização da participação. Requer inclusão e observância de boas práticas.

O termo *accountability*, vem do verbo *to account* que significa prestar contas em inglês. Ele passa a ser empregado nas teorias da administração pública no século XX, no sentido de que os gestores públicos devem explicar, justificar e assumir responsabilidades pelo uso, decisões e resultados de uma gestão. Não é só mostrar o que fez, mas também responder pelas consequências do que foi feito. Na gestão escolar, segundo Lück (2009), significa que todos os atores da escola - gestores, professores, estudantes e comunidade - assumem conscientemente corresponsabilidade pelos resultados educacionais. Essa corresponsabilidade não se limita a indicadores quantitativos, mas abrange a qualidade dos processos, a efetiva equidade, a minimização dos conflitos e a transparência das decisões. O gestor escolar deve ser líder pedagógico,

IV A Constituição Federal de 1988 determina que a administração pública deve estar pautada nos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

orientando práticas docentes, promovendo inovação e garantindo formação continuada. *Accountability*, nesse sentido, é inseparável da liderança: o gestor responde não apenas por resultados, mas pela criação de condições que favoreçam a participação de todos para a qualidade da aprendizagem.

Lück (2009) defende que a *accountability* deve ser incorporada à cultura escolar como prática cotidiana: encontros temáticos entre família e escola, reuniões de avaliação, devolutivas à comunidade, relatórios claros e mecanismos de escuta. Essa cultura fortalece a confiança entre escola e sociedade, legitima decisões e gera confiança (Lück, 2009).

Considerando os outros referenciais sobre gestão escolar que têm peso no cenário nacional, destacamos Paro (2003; 2004) que elabora críticas à administração escolar tecnicista e defende que a gestão deve ser compreendida como processo político-pedagógico. Nesse ponto, o autor converge com Lück (2009) ao enfatizar que corresponsabilidade, ou seja, a *accountability*, deve ser responsabilidade ética e não mero controle burocrático. Enquanto Paro (2003) denuncia a lógica produtivista, Lück (2009) oferece caminhos práticos para construir uma cultura de corresponsabilidade.

Trazendo para esta reflexão outro autor, Libâneo (2004; 2012), este apresenta em suas ideias que a escola é uma organização que integra além das dimensões pedagógicas e administrativas, a política. Sua visão é alinhada às ideias de Lück (2009) ao propor fluxos organizacionais claros - transparência - como prática institucional da

gestão escolar participativa. Se Lück (2009) enfatiza a liderança pedagógica, Libâneo (2012) reforça a necessidade de estruturas internas da escola que garantam coerência das ações, continuidade e engajamento coletivo como ato político da democracia na escola.

Considerando a importância democrática da gestão pedagógica, Veiga e Resende (2008) defendem o projeto político-pedagógico (PPP) como instrumento de democratização. De fato, este documento se configura como o pacto escrito de como a comunidade se vê atuando coletivamente para que a educação seja de qualidade. Os autores, com suas idéias, alinham-se a Lück (2009) ao mostrar que a prestação de contas da gestão - ou seja *accountability* - deve estar vinculada ao PPP, garantindo que a prestação de contas reflita o compromisso coletivo da escola com sua missão formativa.

Outra contribuição para a reflexão sobre a coparticipação na escola é de Ferreira e Aguiar (2004) que aponta impasses da gestão democrática, como burocratização e fragilidade da cultura participativa, alinhando-se com as ideias de Lück (2009,) no sentido de que transparência e corresponsabilidade precisam se manifestar na escola por meio de ações práticas, claras, concretas, para que sejam capazes de superar tais impasses.

Certo também é que a gestão escolar não pode prescindir de ferramentas, principalmente na gestão da escola pública, para que se possa acompanhar a modernização da administração pública como todo. Nesse sentido, Andrade e Tachizawa (2003) apresentam instrumentos de gestão

(planejamento, indicadores, processos). Lück (2009) ressignifica essas ferramentas, vinculando-as ao princípio democrático e à *accountability* ética. Assim, evita reduzir a escola à lógica empresarial, mas aproveita instrumentos gerenciais como suporte à gestão participativa.

Bastos (2003), agrega a visão jurídica a esta análise, com a ênfase no regime jurídico constitucional da educação, reforçando que a gestão democrática é princípio constitucional da educação brasileira, insculpido no art. 206, da Constituição Federal de 1988:“(...) *O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.*” A regulamentação em lei específica dos entes da federação - Estados, Município e DF - permite a organização da gestão democrática das escolas públicas de cada sistema de ensino, definindo competências e processos de escolhas dos representantes de cada categoria. Essa previsão legal é um dispositivo essencial para a consolidação da democracia na educação.

Pelo exposto até aqui, entendemos que a contribuição de Lück (2009) para a gestão escolar reside na articulação entre gestão democrática, liderança pedagógica e *accountability*, e que amplia elementos apresentados pelos outros autores. Sua visão abraça o conceito de prestação de contas na gestão escolar, incluindo responsabilidade ética, construída coletivamente, transparente e compartilhada.

No contexto do PIBID/UFS, essas reflexões são fundamentais para consolidar práticas formativas que valorizem a participação, a transparência e o compromisso coletivo com a aprendizagem, a qualidade e a inclusão. Promovem

a conscientização deste compromisso coletivo no futuro professor. A gestão escolar, inspirada na teoria de Lück (2009; 2011; 2017) e em diálogo com outros referenciais, torna-se arquitetura para a práxis educativa democrática, proporcionando a efetivação da participação no projeto coletivo de educação inclusiva com qualidade.

Passaremos agora a apresentar um relato de experiência no âmbito deste subprojeto interdisciplinar do PIBID/UFS focado na gestão escolar.

3. A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ ALENCAR CARDOSO

Na etapa inicial do subprojeto as alunas participantes realizaram leituras orientadas e discussões do referencial acima articulado à ferramenta de planejamento de ação direta na escola, intitulada de Cartilha do Subprojeto. A cartilha como ferramenta de acompanhamento do desenvolvimento do projeto foi discutida entre os supervisores e equipes gestoras das escolas. Como previsão inicial para conhecer a escola, as alunas realizaram uma etapa de observação do espaço social da escola e realizaram o estudo do PPP. Como discutimos no tópico anterior, conhecer o PPP e valorizar este documento é garantir o pacto político realizado pela comunidade escolar.

As atividades práticas previstas no subprojeto envolvem a elaboração de planejamentos específicos solicitados pela equipe gestora, relatórios semanais de atividades vividas na escola, preenchimento de fichas e formulários e participação em cursos de formação continuada na plataforma

AVAMEC - Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação do Brasil - para complementação da formação dos discentes participantes do subprojeto.

No âmbito da Escola José de Alencar Cardoso, as ações do subprojeto 'Boas Práticas na Escola: o papel da gestão escolar na garantia de educação com qualidade e equidade' incluíram, em 2025, em especial, apoio à gestão e à secretaria escolar, com a organização documental, distribuição de materiais didático-pedagógicos, acompanhamento da rotina escolar e apoio à coordenação pedagógica.

Para que os bolsistas vivenciassem a política educação mais ampla, desenvolvida nos órgãos dos sistemas ensino, foram previstas para interação, visitas técnicas ao Conselho Estadual de Educação de Sergipe; ao Conselho Municipal de Educação de Aracaju; à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Estado de Sergipe, e à Secretaria Municipal de Educação de Sergipe. Destas, foram realizadas a visita à Secretaria Municipal de Educação de Aracaju e ao Conselho Estadual de Educação.

Por oportunidade surgida, pudemos agregar uma visita não prevista: conhecemos as ações e metodologia do Programa de Enfrentamento às Drogas - PROERD - desenvolvido por uma equipe de educadores, policiais efetivos da Polícia Militar de Sergipe, em escolas públicas do Estado de Sergipe, com uma visita técnica à sede do Programa.

As ações de colaboração com a coordenação e secretaria das escolas evidenciam, pelos relatos, contidos nos relatórios das bolsistas e depoimentos da equipe gestora, a importância da atuação colaborativa entre bolsistas e

escola nas dimensões administrativa e democrático-participativa. Encontram-se nos relatórios das bolsistas, registros da receptividade da equipe gestora da escola José de Alencar Cardoso demonstrando aspectos de boas práticas no sentido do acolhimento e transparência de seus processos.

A experiência de formação em gestão, diretamente na prática escolar, vem oportunizando, até o momento em que se encontra o desenvolvimento do subprojeto - considerando o transcurso de um ano de execução em 2025 - compreender a gestão escolar como um processo participativo articulador de pessoas e recursos em prol de uma educação de qualidade, onde a liderança participativa e a corresponsabilidade são os pilares de uma escola transformadora. Assim, o subprojeto tem possibilitado a consolidação de saberes teóricos e práticos sobre gestão escolar, contribuindo para a formação crítica e profissional dos licenciandos e para o fortalecimento do vínculo entre universidade e as escolas públicas de educação básica.

4. BOAS PRÁTICAS NA ESCOLA: UM ENCONTRO ACOLHEDOR COM AS FAMÍLIAS ATÍPICAS

No âmbito do subprojeto, vivenciando a dimensão da gestão do cotidiano escolar, foi diagnosticado pelas discentes participantes, a necessidade de se realizar atividades de apoio a docência com alunos atípicos.

Com esta preocupação, estruturou-se um levantamento prévio do quantitativo de alunos atípicos, chegando-se ao número de trinta e cinco alunos atípicos, sendo dezenove alunos do turno matutino e dezesseis do turno vespertino.

Em conversa com os professores, e por meio de um questionário, realizou-se um diagnóstico sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula, e nos ambientes pedagógicos da escola, para realização das práticas de ensino aprendizagem diárias da Escola José de Alencar Cardoso, com foco especial na inclusão nas atividades, atendimento especializado e bem estar dos alunos atípicos.

Considerando que a transparência e o diálogo com toda a equipe de professores da escola e de gestão foi um elemento chave para a realização desses levantamentos, e, posteriormente, a realização de uma encontro com as famílias, a equipe das bolsistas, agregou conhecimentos da sua formação nas disciplinas de suas licenciaturas, preparou o roteiro e o planejamento que foi inserido no SIGAA, preparou convites e lembrancinhas para acolhimento das famílias e realizou o agendamento com o professor palestrante, tudo sob a supervisão direta da professora supervisora.

Na preparação dessa vivência, com a organização da atividade com as famílias de alunos atípicos, as alunas puderam exercitar, diretamente, habilidades de gestão tais como: trabalho em equipe com a gestão da escola, principalmente ao lado da Coordenação, escuta ativa das demandas de professores e apoio às suas necessidades, planejamento das atividades e acolhimento das famílias, inclusive com definição de objetivos, conteúdos, roteiro de atividades, preparação do espaço físico, requisição de pessoal de apoio para a limpeza, definição da duração e carga-horária, com total de 4 horas de trabalho com as famílias. Percebe-se que foram exercidas as dimensões da gestão escolar conforme

apresentadas por Lück (2009). Evidenciou-se como elas se entrelaçam no dia a dia e no planejamento e execução de projetos e atividades pedagógicas.

Especial destaque nesse encontro com as famílias deve ser dado ao tema: “Modalidades de intervenção para alunos atípicos”^[V]. O esclarecimento de conceitos como neurodiversidade, ofereceu subsídios teóricos e práticos sobre inclusão e estratégias e modalidades de intervenção pedagógica. Foram feitos esclarecimentos, por exemplo, sobre os processos de aprendizagem e de memorização que estão diretamente relacionados à estabilização da arquitetura sináptica em alunos atípicos, exigindo dos que trabalham com processo de aprendizagem de pessoas atípicas, ferramentas e métodos para ajudar na estabilização (Souza, 2025, p 239).

Participaram do encontro pais, professores, equipe gestora, alunos, servidores, todos com perguntas e exemplos, com amplos momentos de esclarecimentos, apoio às mães, às mulheres, que muitas vezes traçam sozinhas a caminhada de amparar e apoiar seus filhos atípicos e vencer os preconceitos e violências^[VI]. Destaca-se ainda

V Professor Antônio Vital Menezes de Souza, palestrante no encontro, é professor do Departamento de Educação da UFS.

VI A violência contra a mulher é sutil e inclui o abandono e a falta de apoio na criação dos filhos. A violência doméstica, tem nuances sutis, precisa ser identificada e combatida. As mulheres e mães de filhos atípicos são duplamente impactadas em sua saúde física, mental e social por estarem sozinhas nos desafios da maternidade atípica. Leia o texto LEAL, J. P. I. *Positivação jurídica em matéria de mulher: a inaceitável e persistente existência de degradação e discriminação*. Revista de Direito da UNIFACS - Revista Debate Virtual, n.178, Salvador: 2015. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/3595>. Acesso em: 07/02/2026.

que, na abertura da atividade, foi realizada apresentação de integração cultural com o coral da escola, composto por alunos de diversas turmas, e servido lanche.

Com esta experiência de encontro família-escola, foi enfatizada a importância da parceria articulada pela gestão escolar para garantir ações inclusivas, de qualidade e adaptadas às necessidades de aprendizagem dos alunos. Os depoimentos dos participantes nos alertam sobre os desafios e as possibilidades da inclusão, reforçando a importância da comunicação. Foram registradas as metodologias apresentadas pelo palestrante e as demandas dos pais por uma sala de apoio especializado. Para realizar a *accountability* a ação foi registrada formalmente junto ao conselho da escola.

5. PALAVRAS FINAIS

Neste capítulo de livro procuramos analisar a base teórica sobre gestão escolar, salientando a ideia de *accountability* como prática de responsabilidade coletiva pela conscientização da participação. Relatamos as experiências de formação docente no âmbito do subprojeto do PIBID, focado em gestão escolar, que ocorreram na Escola Estadual José de Alencar Cardoso e apresentamos um caso de boa prática da gestão do cotidiano focado na inclusão e propostas de atividades de apoio à docência. Experiências como esta, que podemos considerar como boas práticas, quando feitas com suporte de referencial teórico, proporcionam clareza sobre os elementos que constituem real avanço no sentido da educação de qualidade com boas práticas na escola. São atividades de gestão que agregam

valor às relações, de maneira simples, mas adequada, por estarem pautadas na aproximação e no diálogo. São ações que quebram as estruturas antigas e trazem para a gestão escolar a corresponsabilidade. Sabemos que a burocracia e os desafios sociais solapam o cotidiano da gestão escolar, castigando com múltiplas e agudas demandas urgentes os coordenadores, diretores, secretários e professores. Mas o único caminho para dissolver essa agudeza é realizar a participação efetiva das famílias, mesmo que seja em ações pequenas no início. Com a constância, com a gestão democrática atuante, transparente, participativa, a colaboração das famílias se transformará em rotina.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. O. B. de; TACHIZAWA, T. *Gestão de instituições de ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

BASTOS, J. B.(org.). *Gestão democrática*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação . *Todos os Cursos*. AVAMEC, 2024. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/>.

FERREIRA, Nayria C.. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LEAL, J. P. I. *Positivização jurídica em matéria de mulher: a inaceitável e persistente existência de degradação e discriminação*. Revista de Direito da UNIFACS - Revista Debate Virtual, n. 178, Salvador: 2015. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/3595>. Acesso em: 07/02/2026.

LIBÂNEO, José C.. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

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

LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜCK, H.. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SOUZA, A.V. M. Atualidades e interfaces neurocientíficas do autismo. [livro eletrônico], Aracaju, SE: Edições Seminalis, 2025.

MOREIRA, Eveline da S. G.; QUEIROZ, Vanderleida R.F. e. *Gestão Escolar: Enfoques Teóricos, Concepções e Formação Docente*. Revista Educativa - Revista de Educação, Goiânia, Brasil, v. 22, n. 1, 2019. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7338>.

OLIVEIRA, Anderson S F.; NUNES, André. *Política Educacional: uma análise do Processo de Governança Educacional no Brasil*. Revista de Educação Educativa - PUC Goiás, Goiânia, v. 23, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7992>.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2004.

ROMERO, Francielli F. da R.; SOUZA, Vânia de F. M.; OLIVEIRA, Amauri A. B. de. *Gestão escolar participativa: uma metassíntese*. Maringá: Revista de Educação Física, Vol. 36, nº 1, 2025. DOI: [10.4025/jphyseduc.v36i1.3630](https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v36i1.3630).

VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia M. G.(orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 13.ed. Campinas: Papirus, 2008.

CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE LEITORES: EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO AGRESTE SERGIPANO

Luiz Carlos de Souza Santos¹
Rafaela Felex D. G. Monteiro de Farias²
Railda de Jesus Santana³
Vilma Mota Quintela⁴

1. Graduado em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe, com mestrado em Letras pela mesma instituição, e especialização em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Uniasselvi. Atua como docente de Língua Portuguesa na rede estadual de Sergipe e na rede municipal de Itabaiana/SE. E-mail: lcsergipe@gmail.com.

2. Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, com especialização em Ensino de Português e Literatura pela Universidade Federal de Sergipe, e mestrado em Letras pela mesma instituição. Atua como professora de Língua Portuguesa no Ensino Básico da rede estadual de Sergipe. E-mail: rafafdgdm@hotmail.com.

3. Professora de Língua Portuguesa na rede estadual de Sergipe, com graduação em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe e especialização em Língua Portuguesa pela Faculdade Educacional de Araucária. E-mail: raildasantana400@gmail.com.

4. Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe; mestre em Teoria e História Literária pela UNICAMP; doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia, na área de concentração em Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura, com estágio doutoral na Universidade de Paris X e pós-doutoramento pelo Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (CICS.NOVA). Atua como professora no Departamento de Letras de Itabaiana (DLI-UFS). E-mail: vilmaquintela@academico.ufs.br.

1. INTRODUÇÃO

Desenvolvido no âmbito dos cursos de licenciatura, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) tem se revelado uma iniciativa, sem dúvida, profícua para o aprimoramento da capacitação de futuros professores e a qualificação da educação básica no estado, por meio da articulação entre teoria e prática pedagógica, aspecto vital para a formação integral dos licenciandos. Os frutos desse trabalho podem ser contemplados nos resultados das ações realizadas nas escolas públicas parceiras, como demonstram as publicações referentes ao projeto, disponibilizadas, ao longo dos anos, pelo programa. Tendo isso em vista, este artigo tem por objetivo tornar públicas as ações do PIBID 2024–2026, compartilhando as atividades realizadas pelo Núcleo do subprojeto “Formação de Leitores” (Departamento de Letras de Itabaiana — DLI) no primeiro e parte do segundo semestre letivo de 2025.

Coordenado pela professora Vilma Mota Quintela do DLI, o subprojeto “Formação de Leitores” é um exemplo notório do impacto positivo que a vivência prática de ensino pode

gerar na formação acadêmica. As ações desenvolvidas contam com a supervisão dos professores Luiz Carlos de Souza Santos, do Colégio Estadual Murilo Braga, Rafaela Felex de Farias, do Centro de Excelência Augusto César Leite, e Railda de Jesus Santana, do Colégio Estadual Eduardo Silveira, todos situados na cidade de Itabaiana, e contemplam turmas regulares do Ensino Básico com foco no ensino da língua portuguesa. Para além das práticas convencionais, as estratégias adotadas incluem, dentre outras, a realização de oficinas, o uso de recursos audiovisuais, físicos e digitais, e a exploração da linguagem teatral, de modo a assegurar uma abordagem inclusiva e enriquecedora ao processo de ensino-aprendizagem, em conformidade com as diretrizes oficiais atuais da educação brasileira. Essas estratégias se fundamentam em discussões teórico-metodológicas consistentes, que fornecem bases conceituais a ações educativas eficazes, balizadas na compreensão do contexto de ensino-aprendizagem, tendo-se em vista a promoção das habilidades individuais e sociais do educando.



A formação de leitores, como produto de estratégias de ensino heterogêneas voltadas ao letramento literário, constituiu-se como objeto empírico central do nosso subprojeto. Enquanto tal, essa prática envolve o desenvolvimento de competências e habilidades que vão muito além da capacidade de transmitir conteúdos e conduzir o educando no exercício da decodificação de textos. Para além disso, ela exige a compreensão do imaginário do indivíduo em formação, bem como de práticas sociais que interferem, diretamente, no seu modo de conceber a realidade. Considerar esses aspectos é fundamental à concepção de metodologias que venham a contribuir à ampliação do horizonte de expectativas do aluno, qualificando-o a interpretar, refletir e apreciar diferentes tipos de leitura, bem como a torná-lo criador potencial de novos textos e realidades. Nesse sentido, a formação de leitores pressupõe a aquisição de competências cognitivas, culturais e sociais complexas, para a qual se torna premente uma fundamentação teórica relevante e atualizada, que coloque em perspectiva, dentre outras coisas, a importância do acesso a textos e suportes variados no processo de letramento. Isso inclui, certamente, a rica e diversificada produção tornada acessível pelas novas tecnologias, como também os atuais suportes da cultura digital. Quanto a isso, é fundamental refletir, com Soares (2002), sobre as profundas transformações causadas pela popularização do acesso a suportes como a tela enquanto espaço de leitura e escrita:

Em síntese, a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Embora os estudos

e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos (...), a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (Soares, 2002, p. 151, sic.)

Em suma, a formação de leitores pressupõe a análise de práticas pedagógicas, ambientes de leitura e estímulos culturais diversificados, buscando-se, com isso, compreender as condições reais em que essa formação ocorre, seus fatores facilitadores e obstáculos. Na perspectiva didático-metodológica, a formação de leitores deve ser vista como um processo contextualizado, que reconhece as identidades culturais e as experiências prévias dos estudantes. Assim, estratégias como clubes de leitura, projetos culturais e uso de tecnologias digitais configuram práticas que potencializam o envolvimento do aluno com o universo literário. A avaliação desse processo deve considerar não apenas a capacidade de decodificação, mas também o desenvolvimento de habilidades interpretativas, criticidade e autonomia leitora, que são essenciais para uma formação leitora efetiva e duradoura.

Como objeto empírico, a formação de leitores envolve a observação, a análise e a compreensão de práticas, processos e fenômenos específicos relacionados ao desenvolvimento da leitura em diferentes contextos escolares e sociais. Nesses termos, tal prática se revela como

uma construção complexa, que requer uma abordagem integrada entre teoria e prática, de modo a promover um processo de ensino que valorize a diversidade cultural e as experiências individuais, consolidando a leitura como uma prática fundamental para o exercício pleno da cidadania e o desenvolvimento humano.

2. A FORMAÇÃO DE LEITORES NO CONTEXTO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

A formação de leitores no âmbito do ensino da língua materna constitui-se como uma das ações estratégicas para promover o olhar analítico, estético e reflexivo do indivíduo em formação, além de contribuir, decisivamente, para a democratização do acesso à literatura e à cultura letrada de modo geral. Nesse cenário, a construção de uma prática pedagógica fundamentada em perspectivas teóricas sólidas e metodologias atualizadas é imprescindível para garantir a efetividade e relevância das ações educativas. Neste seguimento, propomo-nos a discutir perspectivas teóricas e metodológicas que norteiam a formação de leitores no âmbito escolar, apoiando-nos em um quadro de referências que privilegia o entendimento da leitura e da literatura como elementos essenciais para o desenvolvimento integral do sujeito.

Esse referencial, que inclui estudos de Rildo Cosson, Regina Zilberman, Antonio Candido e Mikhail Bakhtin, entre outros, oferece uma base consistente para uma reflexão acerca das práticas de letramento literário, que consistem, em linhas gerais, em promover o desenvolvi-

mento da percepção estética, estimular a reflexão crítica sobre as obras e contribuir para a inclusão social por meio da leitura. Evoluindo nesse sentido, as atividades do núcleo “Formação de Leitores”, do DLI, realizam-se em consonância com as propostas pedagógicas do PIBID, com o objetivo de alcançar plenamente os objetivos educacionais traçados no subprojeto da área Letras-Português.

2.1 LEITURA E LETRAMENTO

Tal como o concebe Rildo Cosson (2009), o “letramento literário” se desenvolve como um processo contínuo e dinâmico, que envolve a compreensão e a interpretação de obras literárias como um ato sociocultural gerador de sentidos. Enquanto atividade social, o letramento literário não se limita à decodificação de textos, envolvendo a compreensão aprofundada das experiências estéticas, culturais e filosóficas que a literatura oferece. Tal de processo atua conjuntamente no âmbito da cognição e da sensibilidade, instigando a autorreflexão, bem como a reflexão sobre a realidade, de modo a ampliar e aprofundar a consciência do indivíduo sobre o ser e estar no mundo. Esse conceito valoriza a leitura como uma prática transformadora, capaz de promover a autonomia do leitor e contribuir para sua formação integral. Sob essa perspectiva, o letramento literário consiste em uma estratégia fundamental à democratização do acesso à cultura.

Partindo desse pressuposto, o autor apresenta propostas à organização de sequências didáticas voltadas à imersão do aluno em situações de reconhecimento, privilegiando a experiência pessoal, a criticidade e o estímulo à prática por

meio da externalização oral de impressões e sua posterior organização pela via da escrita. Nas palavras de Cosson:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem, quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (2009, p. 17).

Promovendo o questionamento das regras rígidas dos discursos padronizados da sociedade letrada e estimulando a autoexpressão, como assinala Cosson, o letramento literário implica na capacidade de interagir criativamente com a palavra, reconhecendo seu potencial metafórico e metamórfico. Desse ponto de vista, a obra literária funciona como um espelho que guarda saberes sobre o homem e o mundo, revelando-se, na leitura, uma experiência transformadora que possibilita viver outras vidas, experimentar diferentes temporalidades e ampliar a compreensão de si e do outro. Dado o seu potencial humanizador, o letramento literário se torna um processo essencial para a formação integral e autêntica do indivíduo, sendo, portanto, imprescindível privilegiá-lo no âmbito da educação escolar, em especial, no âmbito do ensino da língua materna.

2.2 LEITURA E LEITURA LITERÁRIA

Do ponto de vista da teoria do discurso, o ato da leitura vai além da simples decifração de palavras e signos. Ele envolve uma compreensão profunda das inter-relações

entre enunciados, gêneros discursivos e os contextos socioculturais que os moldam. Não se trata apenas de interpretar o conteúdo literal de um texto, mas também de perceber o modo como o sentido se configura, atentando-se para as múltiplas vozes e histórias que se articulam na formação do enunciado. Desse ponto de vista, a leitura demanda uma postura ativa do leitor, que considere as dinâmicas sociais e culturais presentes na produção do texto, valorizando a multiplicidade de perspectivas que a linguagem abriga.

Quanto a isso, é importante destacar que toda expressão linguística, seja oral ou escrita, é condicionada pelo contexto em que ocorre. Em seu estudo sobre os gêneros do discurso, M. Bakhtin (1997) reforça a unicidade de cada enunciado, bem como a sua pertinência a um sistema maior constituído por gêneros discursivos. Esses gêneros variam desde os mais simples, utilizados na comunicação cotidiana, até os mais complexos, como os gêneros literários. Essa diversidade revela que a linguagem não é um fenômeno isolado, mas uma prática social que se configura e se transforma conforme os espaços culturais e os interlocutores envolvidos.

Sendo assim, a prática da leitura literária apresenta particularidades que a distinguem de uma leitura literal. O discurso literário não se limita a transmitir informações; ele busca instigar emoções, reflexões e conexões pessoais. Elementos como recursos estilísticos e simbólicos desempenham papel fundamental nesse processo, instigando o leitor a participar de uma experiência que transcende a simples compreensão de palavras. Isso também implica

que a leitura literária é uma forma de diálogo, onde o leitor revisita continuamente o texto, interpretando-o sob diferentes perspectivas e experiências vividas, o que enriquece a sua compreensão e sensibilidade estética.

Outro aspecto relevante a ser considerado na leitura literária é a intertextualidade que as obras estabelecem com outras que vieram antes dela, bem como a pluralidade de vozes nela presentes. Comumente, os textos literários refletem uma multiplicidade de enunciados, vozes e tradições, revelando-se como um espaço de diálogo, induzindo o leitor a explorar diferentes camadas de significados, relacionando o texto com outras obras e contextos culturais. Essa dinâmica exige do leitor uma postura interpretativa e sensível às referências e às diferenças culturais presentes nas diversas modalidades poéticas, incluindo aí a narrativa, o drama e o poema, o que torna o ato de leitura literária uma experiência contínua de descoberta e reflexão.

Em suma, nos termos aqui colocados, a leitura literária consiste em uma atividade que promove uma relação dialógica entre o leitor, o texto e o contexto social. A obra deixa de ser uma mera transmissão de informações e passa a ser um espaço de produção de sentido, onde o leitor não apenas interpreta, mas também participa ativamente na construção do significado. Essa relação dinâmica provoca uma renovação constante na maneira de perceber a linguagem, a cultura e a própria condição humana. Assim, a leitura literária se revela como uma prática rica, criativa e transformadora, capaz de promover o entendimento crítico do mundo e das múltiplas vozes discursivas que dão sentido às experiências humanas.

Essa noção de leitura implica uma compreensão dialógica e ativa do ato de ler, aspecto fundamental para a construção de uma prática pedagógica voltada à formação de leitores no âmbito do ensino básico. Essa concepção vai além de uma mera decodificação ou interpretação superficial do texto: ela propõe que a leitura seja uma interação constante entre o leitor, o texto e o contexto social, de modo a estimular o diálogo e a reflexão. Dessa forma, tal abordagem, que estabelece plena correspondência com a proposta de ensino do núcleo “Formação de Leitores” do DLI, prima por promover, no âmbito da educação escolar, a criatividade e a compreensão crítica das múltiplas vozes presentes na sociedade e na cultura, favorecendo um olhar inclusivo sobre a realidade, bem como a capacidade criativa do educando.

2.3 LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Embora seja, inerentemente, uma realização artística de natureza verbal e estética, a literatura transcende seu papel de mero objeto de contemplação ou entretenimento, assumindo uma função fundamental na formação humana. Desde as civilizações antigas, a literatura tem atuado como um dispositivo poderoso para a reflexão, a construção de valores éticos e a compreensão do mundo. Essa combinação, entre o prazer estético e o valor humanístico, revela-se como uma ferramenta potencialmente transformadora do indivíduo e da sociedade.

A função social da obra literária revela-se de forma clara na sua capacidade de contribuir para a formação de uma consciência crítica e ética. Em seu ensaio “O direito à lite-

ratura”, Antonio Candido (2011) destaca a importância da literatura no âmbito educativo por sua potencialidade humanizadora. Conforme o autor, a literatura possibilita explorar emoções, visões de mundo e construir conhecimentos que, muitas vezes, operam no nível do inconsciente, promovendo uma reflexão profunda sobre as relações humanas e os dilemas existenciais. Por exemplo, romances como *O Guarani*, de José de Alencar, ou *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, evidenciam essa capacidade de ampliar os horizontes do leitor, possibilitando uma compreensão mais complexa e sensível da condição humana.

Para A. Candido, além de seu valor humano e ético, a literatura deve ser encarada como uma esfera de experiências estéticas que enriquecem a formação do sujeito. Partindo desse pressuposto, ele reforça a necessidade de uma educação literária inclusiva, que vá além da simples decodificação de textos, promovendo a fruição e a interpretação crítica desde a infância. Nesse sentido, o autor atribui à escola o papel de criar ambientes que estimulem o contato com obras literárias, reconhecendo suas especificidades estilísticas e sua capacidade de transformar a experiência de leitura. Visto desse ângulo, o texto literário deixa de ser uma ferramenta meramente pragmática para se tornar uma experiência estética que favorece a compreensão e a ordenação de pensamentos e sentimentos, contribuindo para o desenvolvimento emocional e crítico.

No âmbito pedagógico, essa abordagem implica valorizar a leitura como uma convivência com o universo literário, onde a interpretação ganha uma dimensão hermenêutica,

ou seja, um entendimento multifacetado. Candido propõe que o professor invista na abertura do diálogo sobre as múltiplas interpretações possíveis, estimulando uma leitura que reconheça as nuances de cada obra e a complexidade do mundo social e humano. Obras clássicas da literatura infantil, como os contos de Monteiro Lobato ou as narrativas de Ruth Rocha, exemplificam esse potencial ao oferecer uma reflexão sobre a realidade social e os dilemas pessoais das crianças, estimulando um crescimento cognitivo que vai além do simples entretenimento.

Não obstante, a relação entre literatura e escola está essencialmente vinculada a um desafio: o de compatibilizar a função formadora do texto literário com as demandas de um sistema educativo muitas vezes rígido e padronizado. Urge, portanto, reinventar práticas pedagógicas que preservem a singularidade estética e ética dos textos literários ao mesmo tempo em que respondam às exigências curriculares: isso implica flexibilizar espaços de leitura, valorizar a leitura compartilhada e interpretativa em vez da mera decodificação, promover sequências didáticas que articulem fruição, contextualização histórica e produção de sentidos, e formar docentes capazes de mediar dilemas interpretativos sem reduzir obras a exercícios avaliativos. Superar o desafio também exige políticas escolares que reconheçam tempos e materiais diversos — projetos interdisciplinares, bibliotecas vivas e avaliações formativas —, garantindo que a escola seja terreno de encontro entre leitores em construção e textos que provocam pensamento crítico, sensibilidade e inventividade, em lugar de mero repertório para provas. Em suma, como salientado por Regina Zilberman (1987) em “A literatura infantil na

escola”, o professor deve perceber a literatura não como uma ferramenta de submissão a modelos pedagógicos, mas como um espaço de experiência que conecta o aluno às suas próprias vivências. Considerar esse aspecto é fundamental quando se trata de tornar a leitura literária um instrumento de desenvolvimento integral, capaz de ampliar o horizonte de expectativas do jovem leitor e de ajudá-lo a compreender seu papel na sociedade, estimulando suas diversas potencialidades humanas.

3. DA CONCEPÇÃO À AÇÃO: BREVES REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste segmento, procuramos articular as considerações teóricas desenvolvidas nas seções anteriores a uma breve descrição das práticas realizadas por estagiários do núcleo “Formação de Leitores” do DLI, no âmbito de três escolas da rede pública da cidade de Itabaiana, situada no agreste de Sergipe, a saber: os colégios estaduais Eduardo Silveira e Murilo Braga, e o Centro de Excelência Dr. Augusto César Leite. Com base em referências teórico-metodológicas pertinentes e atualizadas, buscamos aqui compartilhar essas ações e seus resultados no que concerne à ampliação das habilidades cognitivas, culturais e sociais dos estudantes das escolas parceiras envolvidos nesse processo. Assim, pretendemos evidenciar o potencial de práticas educativas que, apoiadas em uma base conceitual sólida, favorecem a formação de leitores críticos, reflexivos e criativos, capazes de interpretar e produzir diferentes tipos de textos, pertinentes a contextos discursivos diversos.

No primeiro semestre letivo, a equipe de estagiários que atua no Colégio Estadual Eduardo Silveira, sob a supervisão da professora Railda Santana, ministrou aulas em turmas do 1º ano do Ensino Médio, privilegiando a leitura e o estudo do conto literário. Nesse contexto, os estagiários implementaram estratégias interativas, com o objetivo de capacitar os alunos para a leitura literária de obras de autores de relevância nacional e internacional. A abordagem inicial dessa produção ocorreu por meio de leitura compartilhada e práticas dialógicas, visando auferir o alcance interpretativo dos estudantes e induzi-los a uma recepção ativa. Após essa etapa, desenvolveram-se atividades voltadas à análise e à produção de textos literários do gênero.

A escolha do conto literário como objeto de trabalho em sala de aula constitui-se uma estratégia, sem dúvida, eficaz, considerando sua extensão limitada e sua popularidade entre estudantes de diferentes idades. A brevidade do gênero é particularmente atrativa para alunos com pouca experiência na leitura, facilitando a compreensão dos elementos discursivos inerentes à narrativa literária. Além disso, a presença constante do conto na cultura popular torna esse gênero facilmente assimilável pelo público jovem, tornando-o uma excelente porta de entrada para a prática da produção textual criativa.

Na produção trabalhada em sala de aula, incluem-se contos antológicos de Machado de Assis, Lygia Fagundes Telles, Edgar Allan Poe e Clarice Lispector, tendo a escolha dos textos sido balizada na qualidade estética das obras e em sua relevância no contexto literário em que se inserem.

Com o objetivo de promover uma imersão literária nas obras, foram desenvolvidas atividades lúdicas, tais como o jogo “Torta na Cara Literária” e a “Reescrita Criativa”, por meio da qual se estimula os alunos a inventarem um final diferente para uma história, previamente lida ou contada. Por meio desses jogos, buscou-se induzir os participantes à reflexão sobre aspectos fundamentais das obras trabalhadas, de modo a prepará-los para o reconhecimento dos elementos constitutivos das narrativas, bem como para a compreensão do contexto histórico e cultural em que as histórias se desenvolvem e em que os contos foram escritos.

Por fim, ao estabelecer uma ponte entre teoria e prática, o trabalho realizado no Colégio Eduardo Silveira teve como objetivo instigar, de forma interativa e inclusiva, a compreensão teórica sobre o gênero em foco e a cultura literária à qual os textos abordados se inserem. A eficácia dessa estratégia refletiu-se na disposição dos alunos em participar ativamente do processo, evidenciando que práticas de leitura fundamentadas em uma perspectiva dialógica, contextualizada e criativa contribuem, de fato, para o desenvolvimento de leitores críticos, sensíveis às múltiplas vozes que atuam no mundo literário e social.

Partindo dos mesmos pressupostos teóricos, os estagiários que atuam no Colégio Estadual Murilo Braga, supervisionados pelo professor Luiz Carlos de Souza Santos, também desenvolveram, no primeiro semestre de 2025, uma proposta destinada a alunos do 3º ano do Ensino Médio, voltando-se, contudo, à leitura e ao estudo de obras literárias da fase heroica do modernismo brasileiro,

bem como à produção de textos com base em temas pertinentes a esse período.

Nesse contexto escolar, os estagiários colocaram em prática estratégias de letramento literário, buscando compreender a leitura como uma vivência que extrapola o entendimento literal dos textos, de modo a fomentar o reconhecimento de aspectos constitutivos das produções abordadas, a criticidade e a externalização discursiva na sala de aula. O trabalho com textos de diferentes gêneros do discurso literário, especialmente a prosa de ficção e o poema, deu-se no sentido de criar pontes entre diferentes manifestações culturais e artísticas, por meio de atividades multimodais, envolvendo a análise de obras poéticas e a percepção de suas correlações estéticas com expressões das artes plásticas exponenciais do período. Essa abordagem diversificada permitiu aos estagiários validar a importância da literatura e das artes em geral à formação linguística e identitária do jovem em fase escolar. Dessa forma, essas ações permitiram a familiarização dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com a leitura literária enquanto experiência estética, cultural e contextualizada, aberta a múltiplas interpretações, isto é, a leitura literária enquanto uma prática social transformadora.

No que concerne à relação entre leitura e produção literária, as propostas de criação de um poema coletivo com traços modernistas e de um diário fictício, simulando o testemunho direto dos eventos ocorridos na Semana de Arte Moderna, exemplifica a aplicação de metodologias dialógicas, centralizadas na participação ativa do estudante e no estímulo à criatividade. Ao incentivar a

produção de textos ligados às temáticas estudadas, como o “Diário de um modernista na Semana de Arte Moderna”, os estagiários buscaram promover a contrapartida criativa dos alunos, com base na compreensão de que a leitura literária deve ser uma prática vivenciada e não a repetição mecânica de práticas fossilizadas.

Essas estratégias tornaram possível uma imersão no universo das obras literárias, capacitando os estudantes a pensar, criar e refletir de forma autônoma. Tal abordagem reforça a ideia de que a leitura literária deve ser um encontro pessoal e duradouro com o texto, favorecendo a construção de múltiplas interpretações e promovendo a autonomia na compreensão e produção cultural. Dessa forma, a intervenção dos estagiários no Colégio Murilo Braga evoluiu alinhada às diretrizes do projeto “Formação de Leitores”, que propõe a concepção da leitura como uma experiência dinâmica, cultural e interpretativa, capaz de despertar a sensibilidade estética, a criticidade e a disposição criativa dos estudantes.

Seguindo a mesma linha teórico-metodológica, a equipe que atua no Centro de Excelência Dr. Augusto César Leite, sob a supervisão da professora Rafaela Felex de Farias, ministrou aulas, alternativamente, em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. A estratégia de rodízio, implementada no início segundo semestre letivo, possibilitou que cada estagiário do grupo tivesse contato com diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento escolar ao longo do primeiro semestre letivo, enriquecendo suas experiências e ampliando suas perspectivas acerca do

processo de ensino-aprendizagem. Com a oportunidade de interagir com diferentes grupos de alunos, os estagiários puderam adaptar suas técnicas de ensino, desenvolvendo habilidades específicas de modulação didática e gestão de sala de aula. Ao enfrentarem os desafios de ensinar em diferentes turmas, os estagiários aprimoraram suas habilidades de comunicação e engajamento, elementos cruciais para o bom êxito na carreira educacional.

Com foco na leitura de textos literários em prosa e em verso, as ações didáticas realizadas objetivaram o envolvimento dos alunos nas práticas de leitura e produção de textos de forma contextualizada, estabelecendo conexões entre as obras e o cenário social e cultural em que elas emergiram. No que concerne ao aporte metodológico, a abordagem lúdica foi uma estratégia central nesse processo. Nesse sentido, os estagiários confeccionaram jogos e valorizaram a performance artística e a leitura oralizada como formas de engajamento.

Na turma do 8º ano, os estagiários aplicaram essa estratégia no trabalho com poemas e com modalidades em prosa, incluindo os subgêneros crônica, paródia e apólogo, facilitando a imersão literária dos alunos em um repertório diversificado de textos, com o objetivo de fazê-los compreender suas particularidades temáticas, discursivas e composicionais, bem como capacitá-los à produção de textos literários com base nos exemplares trabalhados em classe. Já nas turmas do 1º ano, o foco recaiu sobre a produção de língua portuguesa dos períodos trovadoresco e clássico. De modo a promover a plena fruição de

exemplares dessa produção pelos alunos, buscou-se estabelecer conexões entre obras poéticas e outras modalidades artísticas, por meio da apresentação presencial de performances musicais e da reprodução de performances disponibilizadas em plataformas de compartilhamento de conteúdos digitalizados. Essas práticas promoveram a ampliação do repertório literário e cultural dos alunos, conectando-os ao espírito e ao gosto estético da época na qual essas produções tiveram lugar.

Da mesma forma, nas turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio, adotando estratégias interativas diversas, tais como a leitura dramatizada e o debate temático, os estagiários induziram uma imersão ativa em obras literárias exponenciais do período romântico ao modernista. Além disso, por meio dessas estratégias, criou-se pontes facilitadoras à compreensão de aspectos fundamentais referentes à linguagem, à temática e às características composicionais e estilísticas dessas obras, de forma a estabelecer conexões com o contexto de produção específico de cada uma delas. Com base nesse trabalho, os alunos também foram guiados às práticas da escrita analítica e criativa, incentivando-se o compartilhamento dessas produções em classe. Por fim, as ações realizadas nesses diversos contextos formativos objetivaram o desenvolvimento da capacidade crítica, cognitiva e criativa dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como a ampliação do horizonte de expectativas culturais desses educandos, respeitando o grau de desenvolvimento escolar e as faixas etárias das turmas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na discussão desenvolvida ao longo deste artigo, concluímos endossando a importância da formação de leitores - compreendida como um processo complexo e multifacetado, que transcende a simples transmissão de conteúdos e decodificação de textos - no ensino da língua portuguesa. Elaboradas a partir de uma análise aprofundada de práticas pedagógicas, ambientes de leitura e estímulos culturais diversificados, as reflexões aqui apresentadas evidenciam que esse processo exige uma abordagem integrada, contextualizada e sensível às identidades culturais e experiências prévias dos estudantes. A importância de estratégias como leitura compartilhada, uso de tecnologias digitais e projetos culturais emerge como fator facilitador na ampliação do envolvimento do aluno com o universo literário, contribuindo também para o desenvolvimento de habilidades essenciais para uma formação duradoura e efetiva.

Além disso, destacamos a relevância de fundamentar as ações pedagógicas em bases teórico-metodológicas sólidas, que considerem as transformações tecnológicas e suas implicações no universo do letramento digital, como apontado por Soares (2002). Essas mudanças demandam a elaboração de metodologias atualizadas, que valorizem a diversidade de suportes e práticas de leitura, promovendo, assim, uma formação mais ampla, crítica e reflexiva, considerando as especificidades do leitor contemporâneo.

Por fim, as experiências práticas realizadas pelos estagiários do núcleo “Formação de Leitores” do DLI, em escolas públicas de Itabaiana, ilustram, na prática, os princípios teóricos discutidos. Essas ações demonstram que, apoiadas em uma base conceitual sólida, as práticas educativas podem promover a formação de leitores críticos, criativos e capazes de interpretar e produzir diferentes textos, abrangendo uma variedade de contextos discursivos e culturais. Em suma, a formação de leitores, vista sob essa perspectiva, é um elemento fundamental para o exercício pleno da cidadania, o desenvolvimento humano e a democratização do acesso à literatura e à cultura letrada.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: CAPES, 2020.
- CANDIDO, Antonio. O Direito à literatura. In: Vários escritos. 5ª ed.. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGL-zsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22/09/ 2025.
- ZILBERMAN, R. . A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1987.
- _____. A leitura e o ensino da Literatura. São Paulo: Contexto, 1988.

CAMINHOS SONOROS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPACTOS, DESAFIOS E APRENDIZAGENS DO PIBID/MÚSICA/UFS EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DE SERGIPE

Daniel Benício Sales¹

Ebis Dias Santos Filho²

Maria Luiza Santos Barbosa³

Thaís Fernanda Vicente Rabelo Maciel⁴

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se como uma das principais políticas públicas voltadas à valorização dos cursos de licenciatura e ao fortalecimento da formação inicial de professores no Brasil^[1]. No âmbito da Universidade Federal de Sergipe (UFS), o subprojeto PIBID/Música insere-se no conjunto de ações institucionais previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFS 2021–2025), o qual estabelece, entre suas metas, o fortalecimento das iniciativas de iniciação à docência, de modo a potencializar a articulação entre teoria e prática e a qualificação da formação docente.

Desta forma, o subprojeto PIBID/Música assume papel fundamental ao promover a inserção qualificada dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas, contribuindo para a construção de saberes pedagógico-musicais contextualizados, críticos e socialmente comprometidos. Segundo Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017, p. 335),

1 <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>.

compreende-se que o discente em formação necessita articular, sistematizar e aperfeiçoar os saberes através da unicidade teoria-prática, pois dessa maneira estará produzindo conhecimento para si, para que, como futuro educador, possa tornar a educação significativa para os educandos.

Ao mesmo tempo, o programa fortalece o diálogo entre universidade e escola básica, possibilitando a reflexão sobre práticas pedagógicas, metodologias inclusivas e o reconhecimento da música como área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento humano global.

Luiz, Oliveira e Pereira (2021, p. 5) afirmam que

É importante refletir que, no âmbito da educação básica, a música de fato importa como uma ferramenta para o desenvolvimento integral dos estudantes [...]. Contudo, ela o faz por suas potencialidades como área de conhecimento, e não por outras finalidades impostas historicamente a ela. Utilizar a música como ferramenta metodológica, em si, também não é um problema. A questão é ser este o único lugar da música na educação básica, o de

1. Daniel Benício Sales, Licenciado em Música, Supervisor, Escola Estadual Profª Neyde Mesquita. danielbsalles@gmail.com.

2. Ebis Dias Santos Filho, Mestre em Música, Supervisor, Centro de Excelência Profª João Costa. ebismusica54@gmail.com

3. Maria Luiza Santos Barbosa, Doutora em Música, Coordenadora PIBID/Música 2024/2026, Universidade Federal de Sergipe. mluizاسب@academico.ufs.br

4. Thaís Fernanda Vicente Rabelo Maciel, Doutora em Música, Supervisora, Colégio de Aplicação – Universidade Federal de Sergipe. thaisrabelo@academico.ufs.br

recurso para outras áreas do conhecimento e não o de área de conhecimento específica, com processos, procedimentos e produtos próprios como é reconhecida pela legislação brasileira.

A trajetória do PIBID/Música na UFS, iniciada em 2009, demonstra resultados consistentes no campo da formação docente, da produção acadêmica e da consolidação de grupos de pesquisa, além da publicação de livros e artigos e da participação ativa de estudantes em eventos científicos (Borges, 2012). O objetivo geral proposto para os anos de 2024/2026 foi promover a formação inicial de professores de Música para a Educação Básica, assegurando uma formação teórico-prática sólida, comprometida com as diretrizes nacionais de educação, com os princípios da educação inclusiva, dos direitos humanos e com o direito de todos ao acesso à educação musical de qualidade.

De forma específica, o subprojeto buscou inserir os licenciandos em Música no contexto real das escolas públicas, possibilitando a vivência da prática docente supervisionada; contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e musicais, por meio do planejamento, execução e avaliação de práticas educativas; promover a articulação entre formação inicial e continuada, envolvendo licenciandos, professores supervisores e docentes da universidade; fortalecer a compreensão da música como área de conhecimento, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, cultural, artístico e social dos educandos; estimular práticas pedagógicas inclusivas, considerando as especificidades de estudantes com deficiência e o uso de tecnologias assistivas e valorizar os

saberes culturais e musicais do contexto regional, articulando-os a outras práticas e repertórios musicais.

Nesta edição, as três instituições de Educação Básica que contribuíram para a execução do subprojeto foram o Centro de Excelência Professor João Costa, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFES) e a Escola Estadual Professora Neyde Mesquita.

2. CAMINHOS SONOROS TRILHADOS

Para a execução do subprojeto PIBID/Música, a parceria firmada entre as escolas básicas, os supervisores e a universidade é fundamental, uma vez que o campo de atuação e o espaço de aprendizagem da docência é a sala de aula. Foram classificados, por meio do Edital nº43/2024/PROGRAD/UFES, três professores licenciados em Música e atuantes em escolas públicas nos municípios de Aracaju e São Cristóvão. O trabalho realizado nas instituições e as contribuições dos bolsistas para o ensino de Música serão apresentados a seguir.

2.1 CENTRO DE EXCELÊNCIA PROFESSOR JOÃO COSTA

O Centro de Excelência Professor João Costa constitui-se como um importante espaço de desenvolvimento educacional na cidade de Aracaju (SE) e tem como diretor responsável Rogério Luís da Silva. Localiza-se na Avenida Augusto Franco, nº 710. Trata-se de uma unidade estadual de ensino que funciona em regime de tempo integral, atendendo aproximadamente 622 alunos distribuídos nos níveis de Ensino Médio e Técnico Concomitante.

A instituição apresenta infraestrutura de qualidade, com financiamento proveniente dos governos estadual e federal. Os espaços de aprendizagem contam com dois auditórios e salas equipadas com ar condicionado, projetores (data show) e demais recursos tecnológicos que favorecem a implementação de práticas pedagógicas variadas. Quanto aos materiais utilizados, as aulas de música contam com diversos recursos, como projetores para ministrar o conteúdo da aula e instrumentos trazidos pelo professor e pelos bolsistas do PIBID/Música. Durante as práticas de ensino foram utilizados recursos como colheres, tubos sonoros, violão, teclado, além de caixa de som e instrumentos musicais diversos.

No âmbito do componente curricular de Arte, o ensino de música é ministrado pelo professor licenciado em Música, que aborda as diferentes linguagens artísticas de acordo com o programa estabelecido pela Secretaria de Educação. Contudo, a Lei 13.278/2016, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatória a inclusão das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como componentes curriculares no ensino básico, não prevê que o professor de Arte ministre todas as linguagens. Porém, ainda há concursos realizados por estados e municípios que não especificam para qual linguagem artística será destinada a vaga. Isto faz com que o professor de Arte seja obrigado a lecionar, ainda que de maneira superficial, as quatro linguagens, contrariando a própria LBD 9394/96.

O PIBID/Música atua com seis turmas do 1º Ano do Ensino Médio, incluindo a turma da disciplina eletiva “Som na Pauta”. O projeto tem gerado impactos significativos nas práticas educacionais da instituição. Conforme observado durante as aulas, as atividades musicais desenvolvidas pelo supervisor e bolsistas provocaram envolvimento positivo das turmas durante as práticas pedagógicas. Para o ensino de música, foram adotadas metodologias de ensino e abordagens teórico-metodológicas de importantes educadores musicais, tais como Keith Swanwick, E. J. Dalcroze e Estêvão Marques.

No segundo semestre de 2025, o PIBID/Música contemplou a influência das matrizes culturais brasileiras (africana, indígena e portuguesa) na formação da música brasileira, abrangendo parâmetros do som (duração, intensidade, altura, timbre); percepção musical e apreciação de estilos musicais tradicionais; ritmos musicais (baião, ciranda); festas e manifestações culturais (carnaval, festas juninas, folia dos reis, chegança, reisado); história geral e contexto cultural africanos, indígenas e portugueses; prática vocal e instrumental; composição e criatividade musical. O resultado deste projeto foi publicado no 5º Seminário Institucional do PIBID/PROLICE da UFS.

Para os bolsistas do PIBID/Música, a experiência tem se mostrado formativa em múltiplos aspectos, como em práticas de ensino e pesquisa, aproximando-os do contexto escolar e possibilitando experiências significativas que unem teoria e prática no cotidiano educacional.

2.2 COLÉGIO DE APLICAÇÃO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (CODAP/UFS)

O Colégio de Aplicação é uma escola que atua na Educação Básica, atendendo as etapas formativas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º ao 3º ano). Fundado em 30 de junho de 1959, o Colégio era denominado Ginásio de Aplicação e surge a partir da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, fundada em 1950, com o “*objetivo de formar professores para atuarem no ensino secundário e normal*” (CONCEIÇÃO, s.d., s.n.)^[II]. Neste sentido, trata-se em sua gênese de uma escola voltada à formação de novos professores e, portanto, um ginásio – e mais tarde colégio de Aplicação. Desde 1981 o Colégio de Aplicação (CODAP) passou a funcionar nas instalações do Campus Universitário de São Cristóvão, instituição à qual está ligado. O CODAP, bem como outros Colégios de Aplicação no Brasil estão diretamente vinculados às Universidades Federais e, portanto, ao Governo Federal, configurando como um centro dentro dessas universidades. O CODAP/UFS possui uma média de 420 alunos matriculados, e um corpo docente com 42 professores em média, em sua maioria com doutorado. Além disso, a instituição também compreende profissionais técnicos efetivos atuantes nos setores de Orientação Educação, Supervisão, Psicologia e Assistência Social e Estágio.

Enquanto instituição de ensino, o CODAP tem como característica a formação de novos professores, recebendo e orientando alunos de estágio das várias licenciaturas (prin-

cipalmente da própria UFS) na discussão e no desenvolvimento de novas metodologias de ensino. Nestes termos, também se inserem programas de iniciação à docência, a exemplo do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

A música está presente na história do CODAP desde seus primeiros anos. Embora seja possível saber que entre 1990 a 2017 a música não configurou um componente curricular na escola e não teve nesse tempo um profissional da área atuando de forma efetiva, foi em 2018 que, através de concurso público, ingressou a professora licenciada na área. No Codap/UFS os alunos têm aula de Artes Visuais e Música e a divisão ocorre de forma semestral, de modo que a troca das turmas ocorre após a segunda unidade avaliativa.

Desde 2018 são ofertadas aulas de Música dentro da matriz curricular de ensino, com conteúdos e avaliações, tal como ocorre com outras disciplinas. Além disso, a presença da música se dá através de projetos de pesquisa, como o Programa de Iniciação Científica Júnior e Ensino Médio (PIBIC E.M e PIBIC Jr.) e de projetos e ações de extensão.

O início do PIBID/Música no CODAP ocorreu em janeiro de 2025. Considerando o caráter formativo do Programa, as ações do PIBID se voltaram para reuniões semanais presenciais com os bolsistas. Nesses encontros, foram apresentadas aulas expositivas a respeito do Ensino de Música, da prática docente do professor de música e de metodologias contemporâneas do ensino de música. Os alunos também puderam conhecer mais sobre o Colégio de Aplicação e sua história, por meio de uma visita realizada ao Centro de

II Disponível em: <https://codap.ufs.br/pagina/21385-historico-do-colegio-de-aplicacao-da-ufs>. Acesso em 14 jan. 2026.

Pesquisa, Documentação e Memória do Codap (CEMDAP), coordenado pelo Prof. Dr. Joaquim Tavares. A visita ocorreu no dia 06 de fevereiro de 2025.

Além disso, foi apresentado o plano de ensino de cada série, com seus objetivos, ementa, conteúdo programático, metodologia e formas de avaliação, sempre provocando a reflexão e o diálogo com os alunos em formação docente.

Com o início das aulas, foi feita a divisão por turmas, de modo que houvesse melhor distribuição dos pibidianos. Os bolsistas participaram das aulas com as turmas 6º ano A/B, 7º ano A/B, 8º ano A/B, 9º ano A/B, 3º ano A/B. Em um primeiro momento, os alunos do PIBID/Música apenas observavam as aulas ministradas pela professora e auxiliavam em atividades pontuais. Devido à atividade de Estágio Supervisionado em Educação Musical, alguns bolsistas começaram a lecionar, de fato, durante o período letivo.

Destacam-se nesse percurso duas ações desenvolvidas pelos bolsistas, a saber: o projeto *“Da Vitrola ao Streaming: aparelhos de reprodução musical em transformação”*, desenvolvido com alunos do 9º ano A e B, durante as aulas. O objetivo do projeto foi conduzir os estudantes na reflexão sobre a ação da tecnologia nos aparelhos de reprodução musical sob um viés histórico, ampliando o conhecimento dos discentes sobre o tema e levando-os a compreender a relação da tecnologia com a música (duas áreas que atravessam seu cotidiano).

Outra ação desenvolvida pelos bolsistas, também pautada na pesquisa em sala de aula foi o projeto *“Caminhos Sonoros: instrumentos musicais afro-brasileiros em diálogo”*. A ação

está pautada na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas nas escolas brasileiras, e também na BNCC, que coloca entre as competências específicas para o ensino de Arte no Ensino Fundamental a pesquisa e o conhecimento de distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira (BRASIL, 2018).

Esse projeto foi desenvolvido com as turmas do 8º ano A e B ao longo do segundo semestre de 2025, durante as aulas de música. Em um primeiro momento os bolsistas fomentaram o diálogo a respeito dos instrumentos musicais e das identidades musicais nacionais em sua diversidade, promoveram a ampliação do conhecimento a respeito do continente africano e das raízes musicais africanas na música brasileira através de abordagens expositivas e dialógicas, instigando também que os estudantes realizassem pesquisa. Em um segundo momento a abordagem tornou-se mais prática e cada turma preparou uma canção utilizando instrumental de origem africana, ou explorando ritmos africanos, como o ijexá ou mesmo em algum dialeto africano, como no caso da canção *Banaha*. Foi também uma experiência muito rica que culminou ao final do semestre com apresentação musical das turmas e uma exposição sobre instrumentos musicais de origem africana, visível à apreciação de toda a escola.

2.3 ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA NEYDE MESQUISTA

A Escola Estadual Professora Neyde Mesquita está situada na Rua A, Conjunto Lafayette Coutinho, no município

de São Cristóvão (SE), e integra a Diretoria Regional de Educação 08 (DRE-08) da Rede Estadual de Ensino de Sergipe. A instituição atende turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental — anos finais —, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Por se tratar de uma escola de Ensino Fundamental, o ensino de música é desenvolvido no âmbito do componente curricular Arte. O objetivo consiste em promover a apropriação de conhecimentos musicais básicos pelos estudantes, por meio de atividades teóricas e práticas. As atividades musicais contemplam práticas de percussão corporal, utilização de instrumentos confeccionados com materiais recicláveis, canto, apreciação e percepção musical. O ensino de música no âmbito do componente Arte, na Escola Estadual Professora Neyde Mesquita, teve início em 2017, quando a disciplina passou a ser ministrada por um professor com formação em Licenciatura em Música, formado pela Universidade Federal de Sergipe.

A partir de janeiro de 2025, com o estabelecimento de parceria com a UFS, foi implantado o PIBID/Música na escola. Considerando-se que se trata de uma instituição de pequeno porte, com limitações de infraestrutura material e física para o desenvolvimento de aulas de música, o PIBID/Música tem contribuído significativamente para o fortalecimento das atividades práticas. A atuação dos bolsistas, aliada às suas experiências e vivências musicais, tem despertado nos estudantes maior curiosidade e interesse pela área.

Por se tratar do primeiro ano de implementação do PIBID/Música na escola, observa-se uma receptividade positiva

à metodologia prática adotada, com a inserção de repertório cultural cotidiano dos alunos. No semestre letivo de 2025.1, foram realizadas observações de campo com o objetivo de mapear a realidade escolar e, a partir desse diagnóstico, adequar as práticas pedagógicas, incorporando novos métodos de ensino e repertórios que ampliam e diversificam os conhecimentos musicais dos alunos.

O projeto *“Consciência Negra – África que existe em nós: costumes, crenças e valores”*, foi realizado durante o segundo semestre de 2025, entre as turmas do 6º ao 9º anos. Concebido pela professora de História da instituição e de caráter interdisciplinar, teve como finalidade promover a reflexão acerca da diversidade étnico-cultural presente nas crenças, nos costumes, na história e na organização social do país. No componente curricular Arte, os objetivos consistiram em apresentar elementos da cultura africana, seus ritmos e instrumentos musicais característicos, bem como vivenciar a temática por meio de apresentações musicais e do estudo da história afro-brasileira.

No âmbito desse projeto, com o apoio dos bolsistas do PIBID, o samba-reggae foi adotado como elemento rítmico norteador das práticas desenvolvidas. Esse gênero constitui uma fusão entre o samba brasileiro e o reggae jamaicano, com forte influência da cultura afro-brasileira, sendo amplamente difundido por grupos culturais como o Olodum. A culminância do projeto ocorreu com uma apresentação musical realizada durante a Semana da Consciência Negra. O resultado deste trabalho proporcionou aos bolsistas experiências de ensino onde a criatividade, os saberes teóricos e a improvisação foram elementos colocados sempre em

discussão durante a preparação das atividades práticas para as aulas, na busca pelas metodologias educacionais mais adequadas aos grupos.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

As metas estabelecidas para o PIBID/Música foram alcançadas, com a inserção sistemática dos vinte e quatro licenciandos em Música em escolas básicas e com o acompanhamento direto de três professores supervisores, possibilitando a vivência contínua do contexto escolar e o fortalecimento da formação docente inicial.

Foram realizadas, inicialmente, visitas técnicas orientadas às unidades escolares parceiras, permitindo o conhecimento aprofundado da realidade institucional, do perfil do público atendido e das demandas pedagógicas específicas de cada contexto educativo. Consolidaram-se, também, processos sistemáticos de observação e análise da prática docente dos professores supervisores, os quais subsidiaram a elaboração e o aprimoramento de planos de ensino e planos de aula desenvolvidos pelos licenciandos.

Foram elaborados, organizados e socializados relatórios pedagógicos, registros reflexivos e avaliações das práticas desenvolvidas, assegurando o acompanhamento formativo das ações e a documentação dos processos educativos vivenciados. Além disso, o subprojeto também incentivou e viabilizou o desenvolvimento de materiais didáticos e instrumentos musicais confeccionados com materiais alternativos, alinhados aos princípios de sustentabilidade e criatividade pedagógica.

Por fim, foram criados e mantidos canais de comunicação institucionais destinados à divulgação das ações do subprojeto e ao compartilhamento de experiências pedagógicas, ampliando a visibilidade das atividades desenvolvidas e promovendo o intercâmbio de saberes entre os participantes e a comunidade externa.

Os projetos desenvolvidos durante o ano nas três instituições buscaram articular o planejamento de ensino elaborado pelos supervisores e os objetivos do PIBID/Música citados. Assim, o diálogo foi fundamental para que a autonomia do supervisor e as sugestões dos bolsistas e coordenação se tornassem um ponto agregador das ideias. Considerar os saberes docentes, o discurso dos estudantes e a cultura praticada no entorno/na escola, foi crucial para o desenvolvimento de práticas educativas relevantes, substanciais e incitadoras de mudanças consistentes. Luiz, Oliveira e Pereira (2021) trazem o seguinte ponto de reflexão:

No contexto da educação musical, podemos pensar que um legado que não considera o outro enquanto sujeito de conhecimento, enquanto alguém que carrega em sua história e cultura tradições musicais, visões de mundo, potencialidades, é um legado que causa morte, produz degradação e o desumaniza, impedindo-o de ser (Luiz, Oliveira e Pereira, 2021).

As ações realizadas nos quatro projetos apresentados deixaram legados que produziram conhecimento cultural e histórico, reflexão crítica da realidade, práticas musicais artísticas e conscientes dentro do contexto da sala de aula, além de uma nova compreensão do fazer musical, que ultrapassa a ideia performática de cantar ou tocar um instrumento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O subprojeto PIBID/Música da UFS reafirma-se como um espaço de formação docente efetivo ao promover a inserção orientada dos licenciandos no contexto escolar, contribuindo significativamente para a construção de uma identidade profissional crítica, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade educacional.

Os resultados alcançados até o presente momento demonstram que o PIBID/Música impacta positivamente tanto na formação dos futuros professores quanto nas escolas públicas parceiras ao considerar a realidade educacional, cultural e social da Educação Básica. Essa aproximação possibilita a ressignificação do ensino de música na escola, fortalecendo sua legitimidade como componente curricular e área de conhecimento.

Diante da carência de professores licenciados em Música na rede pública do estado de Sergipe, o projeto apresenta-se como uma ação estratégica para a consolidação de políticas públicas de formação docente e para a promoção de uma educação musical democrática, inclusiva, humanizada e decolonial. Desta forma, o PIBID/Música da UFS reafirma seu compromisso com a qualidade da educação básica, com a valorização da docência e com a formação de professores capazes de atuar de forma ética, crítica e sensível às demandas contemporâneas da educação.

REFERÊNCIAS

BORGES, Mackely Ribeiro. Contribuições do PIBID para o desenvolvimento da educação musical em Sergipe: as experiências do subprojeto de Música da Universidade Federal de Sergipe. 2013. Artigo não publicado, elaborado para compor livro institucional sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao>.

Acesso em: 23 ja. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 maio 2016.

CARVALHO, C. C. A.; OLIVEIRA, F. S.; SANTOS, J. B.; FARIAS, J. S. A.; SILVA, V. G. F.; MACIEL, T. F. R.; BARBOSA, M. L. S. Instrumentos afro-brasileiros em diálogo: experiências no PIBID de Música. In: SEMINÁRIO INSTITUCIONAL PIBID/PROLICE, 5., 2025, São Cristóvão. Resumo dos Anais do 5º Seminário Institucional PIBID/PROLICE: formação docente, respeito e valorização das diversidades étnicas, raciais e de gênero. São Cristóvão: UFS, 2025.

LIMA, P. A. B.; CORREIA, M. C.; NASCIMENTO, L. M.; PIRES, J. V. S.; AZEVEDO, P. R.; SILVA, C. S.; ARAÚJO, A. S.; SILVA, W. L. B. L.; SALES, D. B.; BARBOSA, M. L. S. Música na Escola Estadual Neyde Mesquita: a cultura afro-brasileira no Projeto PIBID/Música. In: SEMINÁRIO INSTITUCIONAL PIBID/PROLICE, 5., 2025, São Cristóvão. Resumo dos Anais do 5º Seminário Institucional PIBID/PROLICE: formação docente, respeito e valorização das diversidades étnicas, raciais e de gênero. São Cristóvão: UFS, 2025.

LUIZ, Renata de Oliveira Domingues, OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra, & PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Formação docente em música: um olhar a partir da prática escolar. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 25., 2021. Anais[...] 2021.

PACHECO, Willyan; BARBOSA, João Paulo; FERNANDES, Dorgival. A relação Teoria e Prática no processo de formação docente. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 332 -340, set. 2017. Disponível em: <<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>>.

Acesso em: 23 jan. 2025

PIBID: Programa Institucional de bolsa de Iniciação à docência. Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>>.

Acesso em: 23 jan. 2026.

SANTOS, G. K. B.; FARIAS, J. S. A.; FERREIRA, R. E.; SILVA, V. G. F.; MACIEL, T. F. R.; BARBOSA, M. L. S. Da viola ao streaming: reprodutores musicais em transformação. In: SEMINÁRIO INSTITUCIONAL PIBID/PROLICE, 5., 2025, São Cristóvão. Resumo dos Anais do 5º Seminário Institucional PIBID/PROLICE: formação docente, respeito e valorização das diversidades étnicas, raciais e de gênero. São Cristóvão: UFS, 2025.

SILVA, A. S.; SANTOS, M. R. A.; SALES, S. E. S.; CRUZ, M. P. S.; SILVA, B. C. R.; OLIVEIRA, R. R. S. S.; DINIZ JÚNIOR, V. E. L.; FEITOZA, L. R. D.; SANTOS FILHO, E. D.; BARBOSA, M. L. S. Herança portuguesa no Brasil: práticas musicais do Subprojeto PIBID/Música no Centro de Excelência Professor João Costa. In: SEMINÁRIO INSTITUCIONAL PIBID/PROLICE, 5., 2025, São Cristóvão. Resumo dos Anais do 5º Seminário Institucional PIBID/PROLICE: formação docente, respeito e valorização das diversidades étnicas, raciais e de gênero. São Cristóvão: UFS, 2025. p. 215–216.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Plano de Desenvolvimento Institucional [recurso eletrônico]: PDI 2021-2025. São Cristóvão, SE: UFS, 2021. 407 p.

CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO EMPÍRICO: UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS-CAMPO DO PIBID/INGLÊS UFS

Juliana Pereira Souto Barreto¹

Kailane Santana Oliveira²

Lidiane Rodrigues da Silva Costa³

Napolianna Alves dos Santos⁴

1. INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a escola emerge como um espaço crucial para a formação integral dos estudantes, onde não apenas conhecimentos acadêmicos são construídos e mediados mas, também, habilidades sociais, emocionais e culturais essenciais para a convivência em sociedade. Ao analisarmos a organização e a caracterização das escolas-campo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), torna-se evidente que a escola deve funcionar como um catalisador para a aprendizagem significativa (Moreira e Masini, 2009) e a construção de um saber crítico e contextualizado, conforme destacado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Abordar a escola sob essa lente implica uma exploração das suas dimensões culturais, sociais e pedagógicas, revelando seu papel fundamental na formação de indivíduos aptos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A formação docente inicial configura-se como um processo complexo que demanda a articulação contínua entre os conhecimentos teóricos acadêmicos e a prática cotidiana no ambiente escolar. No Brasil, o PIBID consolidou-se como

uma política pública fundamental para promover essa integração, inserindo licenciandos no universo das escolas públicas da Educação Básica. No contexto da Universidade Federal de Sergipe (UFS), o subprojeto de Letras Inglês busca qualificar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira por meio de uma imersão crítica e colaborativa.

A eficácia das ações propostas pelo PIBID está intrinsecamente ligada ao conhecimento profundo do território de atuação: a escola-campo. Compreender as particularidades socioespaciais, a infraestrutura pedagógica e o perfil da comunidade escolar é um passo indispensável para que o bolsista de iniciação à docência possa desenvolver intervenções pedagógicas situadas e significativas.

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar a caracterização do objeto empírico de pesquisa e extensão do PIBID/Inglês UFS. O foco recai sobre a análise de três unidades de ensino da rede estadual de Sergipe que atuam como parceiras do programa: o Centro de Excelência Barão de Mauá, o Centro de Excelência Professor Paulo Freire e o Centro de Excelência Professor José Carlos de Sousa.

1. Juliana Pereira Souto Barreto, Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), coordenadora de área do PIBid edital 2024/2026, professora da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: jpsbarreto@academico.ufs.br.

2. Kailane Santana Oliveira, graduanda em Letras-Português/Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: kailanysantana6@gmail.com.

3. Lidiane Rodrigues da Silva Costa, graduanda em Letras-Português/Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: rodrigueslily01@gmail.com.

4. Napoliana Alves dos Santos, graduanda em Letras-Português/Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: napolianaalves7118@academico.ufs.br.

A análise aqui proposta fundamenta-se na premissa de que a escola não é apenas um espaço de aplicação de métodos, mas um organismo vivo com culturas e desafios próprios. Ao caracterizar essas três escolas-campo, este trabalho busca oferecer um panorama detalhado que subsidie as reflexões sobre a prática docente e a construção da identidade profissional dos futuros professores de inglês da UFS.

Neste contexto, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998) nos oferece um suporte teórico robusto, enfatizando como a mediação nas interações sociais é vital para o desenvolvimento humano. Assim, o PIBID, ao articular a formação de professores em exercício real nas escolas, representa uma oportunidade única de vivenciar e aplicar essa teoria na prática, promovendo uma troca enriquecedora que beneficia tanto os licenciandos quanto os alunos da Educação Básica.

Ingressar no universo escolar por meio do PIBID representa, para o licenciando, o primeiro contato real com a complexidade do fazer pedagógico. Mais do que um espaço físico, a escola configura-se como um ambiente de mediação sociocultural em que a aprendizagem se concretiza por meio da interação. Este texto propõe uma reflexão sobre a importância de investigar e caracterizar escolas-campo enquanto objeto empírico, para que posterior atuação e regência nesse espaço aconteçam de forma efetiva.

A realidade dessas escolas-campo é analisada desde a sua infraestrutura, projetos interdisciplinares até as práticas sociointeracionistas observadas nas aulas de Língua Inglesa, evidenciando como a colaboração entre univer-

sidade e escola fortalece a formação integral de alunos e bolsistas. A escola torna-se, portanto, um espaço privilegiado para a articulação entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana da Educação Básica. Por sua vez, este processo de imersão exige, prioritariamente, uma compreensão profunda dessa escola enquanto campo de atuação e desenvolvimento humano. Assim, o presente texto discute a centralidade da escola-campo como unidade de desenvolvimento profissional e humano no âmbito do PIBID.

Partindo da premissa de que a escola deve sintetizar cultura formal e experiência, a discussão ancora-se em teorias que levam em consideração aspectos sócio-históricos e cultural associados à tríade universidade-escola-comunidade para definir a instituição como mediadora de saberes dos sujeitos envolvidos. A partir desse aporte teórico, que contempla tais conceitos, realiza-se uma análise diagnóstica em que a caracterização aborda aspectos estruturais, os perfis das comunidades escolares e a organização pedagógica de cada unidade, culminando na análise das vivências de regência em Língua Inglesa sob a ótica do sociointeracionismo.

Este trabalho propõe-se, portanto, a analisar as interfaces teóricas que sustentam a caracterização das escolas-campo, fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e na função social da escola proposta por Libâneo. Em um segundo momento, apresenta-se o relato da caracterização da escola, detalhando sua estrutura, dinâmicas pedagógicas e o papel transformador da iniciação à docência na construção da identidade profissional do(a) licenciando(a). Esta análise busca aprofundar

a compreensão da intersecção entre teoria e prática na formação docente, destacando a importância da escola como um ambiente dinâmico e transformador.

2. INTERFACES TEÓRICAS PARA A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS-CAMPO DO PIBID

Investigar a organização e caracterização escolar é aprofundar a compreensão de como a escola se estabelece enquanto espaço privilegiado para aprendizagens, na qual o trabalho pedagógico deve objetivar a formação integral dos estudantes mediante a transmissão de conhecimentos que incluem aspectos críticos, sociais e culturais e promovem o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional, social e cultural do aluno.

Diante do contexto descrito, “a escola deve ter a capacidade de fazer a síntese da cultura formal (conhecimento sistematizado) com a cultura da experiência” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 24). Ou seja, a instituição escolar é descrita como um ambiente que oportuniza o desenvolvimento humano integral, uma vez que possibilita a apropriação de múltiplos saberes e pode contribuir para a formação de sujeitos mais preparados para as vivências na sociedade.

Sob essa perspectiva, caracterizar a escola implica analisar suas dimensões culturais, sociais, estruturais e pedagógicas, considerando sua relevância social e o papel que ela desempenha na formação cidadã dos sujeitos.

A conceituação da função escolar perante o desenvolvimento completo dialoga com a teoria histórico-cultural de

Vygotsky (1998), uma vez que esta afirma que o amadurecimento humano ocorre de forma mediada, no contexto das interações sociais. Isto posto, a instituição escolar assume função de mediadora, uma vez que ela promove situações em que o estudante avança de seu nível de desenvolvimento real para o nível de desenvolvimento potencial, por meio da sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), internalizando saberes e transformando-os em funções psicológicas que os auxiliam na convivência social.

À face do exposto, o PIBID ao estreitar laços entre Universidade e Educação Básica, por meio da inserção supervisionada do(a) licenciando(a) nas escolas-campo com atividades de observação, participação e regência, assume uma importante função formativa ao promover contextos reais de aprendizagem em que a concepção vygotskyana se concretiza e o professor em formação inicial e seus alunos da Educação Básica vivenciam experiências colaborativas de aprendizagem que contribuem para a formação de todos os sujeitos envolvidos no processo.

À luz das pesquisas de Vygotsky (1998), essas vivências na escola contribuem para que o(a) licenciando(a) compreenda o trabalho docente como uma constante adaptação de práticas, a fim de possibilitar que seu aluno aprenda a partir da “realidade do mundo ao seu redor num processo que se realiza em variadas situações contextualizadas, participativas e, sobretudo, culturais.” (Rêgo; Lima, 2010, p. 9).

Portanto, a escola aqui é entendida como um ambiente que oportuniza situações de desenvolvimento dos licenciandos, uma vez que estes são inseridos em situações

reais de ensino e vivenciam seus processos formativos semelhante à sua própria ZDP, construindo, em cooperação entre professores, supervisores e alunos, suas identidades docentes. Além disso, a instituição escola também pode contribuir com a promoção da formação integral dos alunos, dado que estes também são expostos a contextos de interação construtiva, aprendizagens mediadas e espaços de diálogo e co-construção de seus conhecimentos, possibilitando o avanço de suas ZDP.

3. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS-CAMPOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PIBID

Caracterização do Centro de Excelência Barão de Mauá

O ato de investigar a escola-campo no âmbito do PIBID se constitui como uma etapa inicial nas atividades do programa. Essa caracterização se faz mediante a aplicação de questionários diagnósticos que buscam compreender o espaço escolar, suas práticas pedagógicas, interações sociais, espaços físicos e produção de saberes, objetivando que os bolsistas alocados na instituição conheçam a dinâmica escolar, os sujeitos que nela atuam e as especificidades do contexto educacional. Assim, caracterizar a escola-campo torna-se relevante para a compreensão do cenário educacional no qual as práticas formativas irão se concretizar.

Para que tal caracterização seja efetiva, faz-se crucial o contato direto com a equipe gestora, especialmente direção e coordenação, uma vez que estes detêm informações relevantes sobre a organização da escola, seu

projeto político-pedagógico e os desafios enfrentados no cotidiano daquela comunidade escolar. No entanto, na presente caracterização, esse contato não foi realizado de maneira direta, as informações aqui apresentadas foram obtidas por meio de diálogos com a professora supervisora da instituição e da consulta em fontes institucionais, como o site oficial da escola e da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEDUC/SE).

O Centro de Excelência Barão de Mauá, localizado no bairro São Conrado, em Aracaju/SE, integra a rede pública estadual de ensino do Estado e oferta Ensino Médio em tempo integral e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No período da escrita deste texto a instituição atendia aproximadamente 880 estudantes, dos quais cerca de 520 permaneciam em tempo integral, organizados em turmas com média de 40 alunos. A estrutura física do centro de excelência é composta por treze salas de aula climatizadas e equipadas com TV, laboratórios de informática, linguagens e natureza, biblioteca aberta à comunidade escolar, pátio de convivência utilizado também como refeitório, quadra poliesportiva coberta, horta e projeto de aquaponia. Há ainda cozinha, despensa, secretaria, sala de professores, sala da direção, sala de planejamento, sala de recursos e almoxarifado de educação física.

A organização pedagógica da instituição é bimestral, contemplando simulados avaliativos que somam cinco pontos por bimestre e abrangem questões de todas as disciplinas ofertadas, além de atividades flexíveis e socioemocionais realizadas semanalmente, com o intuito de promover, por meio da avaliação formativa, o desenvol-

vimento integral dos estudantes. Para formação, fortalecimento e acompanhamento da equipe pedagógica acontecem reuniões periódicas entre equipe diretiva, professores e coordenadores de área. Além disso, ao final de cada bimestre são ofertados plantões pedagógicos aos sábados para os alunos, objetivando o fortalecimento do vínculo entre a comunidade escolar.

Os alunos da instituição são majoritariamente residentes do próprio bairro ou em áreas adjacentes, o que atribui ao centro de excelência um papel central na formação da comunidade local. Ademais, a instituição se destaca pela implementação de projetos pedagógicos relevantes quanto a questões socioculturais contemporâneas, como “Escola Antirracista”, horta escolar, aquaponia, projeto de música em língua inglesa e “Biblioteca de Portas Abertas”. Essas iniciativas buscam a aproximação dos estudantes com práticas culturais, ambientais, linguísticas, e revelam o compromisso da instituição na promoção da formação integral e cidadã.

A unidade escolar também promove eventos tradicionais, que integram o currículo às manifestações culturais, como Gincana do São João, Jogos Internos, Halloween, Dia da Leitura e comemorações de datas importantes no cenário brasileiro, como Dia do Livro, Dia do Folclore e Dia da Consciência Negra, integrando conteúdos curriculares, celebrações da diversidade, fortalecendo o engajamento dos estudantes, ampliando seus repertórios socioculturais e promovendo um ambiente escolar democrático e inclusivo.

As aulas de Língua Inglesa da professora preceptora, observadas por uma das bolsistas autora deste texto, se carac-

terizavam como um ambiente dinâmico, baseado na abordagem sociointeracionista alinhado às ideias de Vygotsky (1998), que destaca a aprendizagem como processo social e culturalmente mediado. Durante o período de regência em uma turma do terceiro ano foram abordados, principalmente, temas socioemocionais, como empatia, bullying, saúde mental e profissões utilizando recursos interativos, como vídeos, rodas de conversa e jogos digitais.

A escolha dos temas e dos recursos didáticos tinham por objetivo a ampliação da participação discente e do engajamento da turma com os professores em formação inicial. Às abordagens pedagógicas usadas aproximaram o ensino de língua inglesa com as situações reais de uso da língua, relacionando-as com a perspectiva sociointeracionista de linguagem, na qual o professor atua como mediador. Tais ações possibilitaram uma interação contínua em espaços de diálogo, e cuja criação de significados contribuiu para a construção compartilhada de conhecimentos.

Em síntese, o Centro de Excelência Barão de Mauá possui infraestrutura satisfatória e projetos pedagógicos significativos e diversificados. Entretanto, observou-se desafios, como a necessidade de reforma na unidade escolar para atender as necessidades da educação em tempo integral. Para a ama das pibidianas autora desse texto, a experiência de atuar na escola-campo proporcionou a oportunidade de articular teoria e prática de maneira significativa para a comunidade escolar, o que foi possível mediante planejamento e execução de sequências didáticas. O conjunto dessas ações fomentou reflexão sobre metodologias ativas e a vivência no cotidiano escolar de forma crítica.

Caracterização do Centro de Excelência Professor Paulo Freire

Esta caracterização foi realizada a partir da construção de um percurso analítico instituído em uma das primeiras etapas do programa. Esse contato com a escola-campo consiste em permear os seus aspectos políticos, sociais e culturais. Nesse sentido, o atravessamento realizado pela bolsista ocorreu por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Excelência Paulo Freire (2022), da aplicação do questionário diagnóstico nas turmas, bem como de observações do espaço e de reuniões com o professor supervisor. Dessa forma, puderam-se constatar os resultados doravante as ações propostas no contato inicial com o recinto escolar.

O Centro de Excelência Paulo Freire também pertence à Rede Estadual de Ensino de Sergipe, mantido pela Secretária de Educação (SEDUC/SE). O colégio foi criado no ano de 1970, nomeado inicialmente como Colégio Estadual Presidente Castello Branco, tendo como foco atender comunidades da zona Norte de Aracaju e Barra dos Coqueiros. Em 2016, a escola passou a se chamar Colégio Estadual Professor Paulo Freire, e, em 2012, foi transformado em Centro de Excelência, levando a função de referência educacional. O centro fica situado no Bairro Industrial, na zona norte de Aracaju, e assiste alunos oriundos de bairros próximos, como Porto Dantas, Coqueiral, Japãozinho, Palestina entre outros, em sua maioria pertencentes a famílias de baixa renda, muitas amparadas pelo Bolsa Família.

Grande parte das famílias dos estudantes reside em moradias simples, com lares chefiados predominantemente por

mulheres. As profissões mais comuns entre os pais incluem pedreiro, comerciante, feirantes e domésticas. O bairro, de relevante valor histórico, é também espaço de manifestações culturais e religiosas, como a Festa de Bom Jesus dos Navegantes e a de Santa Bárbara/Iansã, que reforçam a identidade comunitária da região. Nesse contexto, o centro de excelência atende cerca de 718 estudantes, com faixa etária entre 11 e 25 anos, matriculados nos turnos da manhã e noite, contando com um corpo docente qualificado de 41 professores, além de equipe gestora e servidores de apoio. A gestão democrática é fortalecida pelo Conselho Escolar, que reúne entre os representantes professores, pais, funcionários e alunos, consolidando a integração entre instituição e comunidade.

O Centro de Excelência dispõe de uma estrutura física composta por 20 salas de aula, biblioteca, sala de professores, secretaria, auditório, laboratório de ciências e laboratório de informática, além de diretoria, cozinha, pátio e quadra esportiva. Embora alguns desses espaços estejam em boas condições de uso, outros apresentam estado de conservação precário, como a quadra e os banheiros, bem como o laboratório de informática, o que limita parte do aproveitamento pedagógico. A instituição conta com a oferta de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano, turno matutino), Ensino Médio em Tempo Integral, Ensino Médio Convencional (noturno) e o PROSIC – Programa Sergipe na Idade Certa (3ª e 4ª fases). Os seus objetivos pedagógicos gerais desenvolvem uma prática voltada para despertar aptidões, valorizar o potencial dos alunos, promover o exercício da cidadania e favorecer a interação com a comunidade.

No campo metodológico, a escola adota uma concepção sociointeracionista inspirada em Vygotsky, apoiada em metodologias ativas como seminários, aulas expositivas, debates, pesquisas, aulas de campo, sala de aula invertida, ensino híbrido, aprendizagem baseada em problemas, em projetos e em grupo. A avaliação é contínua, cumulativa e diagnóstica, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, exigindo frequência mínima de 75% e média anual igual ou superior a 5,0. Além disso, enfatiza-se a inclusão educacional, atendendo estudantes com deficiência ou necessidades específicas por meio da perspectiva da Educação Especial Inclusiva.

As ações pedagógicas e culturais complementam o processo de ensino-aprendizagem e reforçam a integração da comunidade escolar. Entre os projetos, destacam-se iniciativas de incentivo à leitura, com ênfase na valorização da literatura sergipana, e práticas voltadas ao ensino da língua inglesa. No campo cultural e social, a escola promove eventos como a Festa Junina, as culminâncias do Dia da Consciência Negra, campanhas de conscientização sobre temáticas atuais, incluindo o Dia da Água, o Dia da Árvore e o Combate ao Bullying. São também realizadas integrações culturais, apresentações artísticas, atividades em grupo, gincanas e feiras, que incentivam a socialização, o respeito à diversidade e o protagonismo estudantil.

Durante as fases de acompanhamento e regência da bolsista realizadas na disciplina de Língua Inglesa denotaram um espaço de relações equilibradas e com interatividade entre o professor e o alunado. No processo de observação e participação ativa destacaram a relevância de

socializações, perseverança da posição do papel docente, ênfase na prática da língua alvo, seja por material gramatical, atividades ou até mesmo a comunicação usual. Por essa razão, nas primeiras práticas ativas da pibidiana foi notório a correspondência por parte dos alunos quando solicitados aos momentos expositivos, visto que, a base metodológica da instituição comumente move-se em torno do sociointeracionismo.

Portanto, a descrição do Centro de Excelência Professor Paulo Freire apresenta um ambiente com ampla estrutura, propostas pedagógicas sustentáveis de preocupação com o indivíduo, assim como necessita e perpassa por um processo de melhorias estruturais advindas também de adversidades econômicas enraizadas na sua comunidade. A vivência experienciada pela bolsista no campo escolar trouxe dilatação do saber teórico, uma vez que o PIBID move o licenciando a lidar com o imprevisto pedagógico, planejamento e a regência de aulas, refletindo criticamente o contexto ensino-aprendizagem e acrescentando uma docente mais consciente ainda em sua formação.

Caracterização do Centro de Excelência Professor José Carlos de Sousa

A caracterização do C. E. P. José Carlos de Sousa mostrou-se necessária para auxiliar na compreensão do desenvolvimento observado ao longo do período de vigência do PIBID na instituição. Essa etapa inicial é de grande relevância, pois permite um reconhecimento geral acerca do funcionamento, da organização e dos parâmetros que orientam a escola. Além disso, possibilita estabelecer um

panorama que relaciona o contexto institucional com as práticas pedagógicas vivenciadas, evidenciando tanto seus desafios quanto suas potencialidades. A seguir, será apresentado um traçado das principais características da escola-campo, servindo de base para análises mais aprofundadas no decorrer deste escrito.

O Centro de Excelência Professor José Carlos de Sousa, localizado no bairro Grajeru, em Aracaju/SE, foi fundado em 27 de janeiro de 1987 com o objetivo de ampliar a oferta educacional da região. Inicialmente, recebeu a denominação de Colégio Estadual João Alves Filho, em homenagem ao então governador do Estado, e atendia turmas de 1º e 2º grau, hoje correspondentes ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Posteriormente, em 18 de maio de 2017, a instituição passou a adotar o nome atual em reconhecimento ao professor e bacharel em Ciências Jurídicas José Carlos de Sousa, marcando uma nova etapa na história da instituição.

A escola está situada em uma região considerada de classe média alta; contudo, a maior parte dos estudantes matriculados é residente dos bairros vizinhos e é de onde se origina a principal demanda da instituição. Atualmente, a escola oferta turmas de Ensino Fundamental – Anos Finais, nos turnos matutino e vespertino, e Ensino Médio em Tempo Integral. Ao todo, contempla 762 estudantes, cuja faixa etária varia entre 11-30 anos, revelando um perfil heterogêneo em termos de idade. Essa heterogeneidade também se reflete no nível socioeconômico dos alunos, que abrange desde a classe baixa, média baixa e média.

A estrutura administrativa da escola é composta por diferentes segmentos que asseguram o funcionamento da instituição. Conta com uma equipe diretiva responsável pela gestão escolar, um corpo docente formado por 40 professores de diversas áreas do conhecimento que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de um comitê pedagógico que apoia o planejamento e a execução das práticas educativas. A instituição dispõe ainda de 19 servidores administrativos, que contribuem para o suporte técnico e organizacional, e de um conselho escolar, instância colegiada que participa das decisões e do acompanhamento das ações da escola.

A estrutura física da escola é composta por 18 salas de aula, secretaria, biblioteca, refeitório, sala dos professores e sala da coordenação. Conta ainda com cozinha com depósito, almoxarifado, sala destinada ao comitê pedagógico, auditório, sala de vídeo, laboratório de informática e laboratório de biologia/química/ciências, este último bem equipado para atender às atividades práticas. Dispõe também de sala de arquivo e quadra poliesportiva coberta, reformada recentemente, além de instalações sanitárias organizadas da seguinte forma: dois banheiros para os estudantes (masculino e feminino), um banheiro adaptado para pessoas com deficiência físico-motora, um banheiro exclusivo para professores e dois banheiros (masculino e feminino) para os servidores.

Apesar da variedade de espaços, a conservação da escola apresenta algumas fragilidades, especialmente nos locais de convivência e nas salas de aula. A manutenção externa

também se mostra insuficiente, com áreas verdes sem poda adequada. As escadas utilizadas para circulação entre os andares carecem de reparos urgentes, enquanto a rampa de acesso para pessoas com necessidades especiais encontra-se em estado precário, embora seja amplamente utilizada pelos alunos. O conjunto da estrutura física oferece suporte às atividades pedagógicas, mas demanda melhorias significativas para garantir segurança, acessibilidade e qualidade nos espaços de aprendizado.

A metodologia adotada pela escola é fundamentada nos estudos de Libâneo e Luckesi, que destacam a pedagogia liberal e progressista, enfatizando a função social e política da educação na preparação dos indivíduos para cumprir seus papéis sociais. Essa perspectiva propõe que a educação possibilite a compreensão da realidade histórico-social e reconheça o sujeito como construtor e transformador dessa mesma realidade. Além disso, a abordagem da escola se alinha aos princípios de Vygotsky, valorizando a mediação social no processo de aprendizagem e a importância das interações entre alunos, professores e o contexto escolar para o desenvolvimento cognitivo.

As práticas pedagógicas incluem atividades diversificadas, como aulas expositivas, trabalhos em grupo, projetos interdisciplinares e uso de laboratórios, buscando articular conhecimento e experiência. Nesse contexto, a avaliação dos estudantes ocorre de forma contínua e processual, contemplando provas, trabalhos, apresentações, participação em sala e autoavaliação, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento integral dos alunos e promover ajustes nas estratégias de ensino.

As informações aqui apresentadas foram construídas em conjunto com a professora supervisora regente e articuladas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Embora não tenha sido possível realizar uma conversa direta com a equipe de coordenação, tal limitação não comprometeu o levantamento de dados nem impediu as observações e descobertas acerca do funcionamento do colégio.

As informações também foram complementadas por meio de observações sistemáticas durante a rotina escolar e por diálogos informais com a professora supervisora e estudantes, o que possibilitou um olhar mais amplo sobre a instituição. Essa articulação revelou-se essencial, pois o PPP explicita os princípios e objetivos pedagógicos da escola, enquanto a supervisora contribuiu com relatos práticos sobre o cotidiano escolar. Além disso, foi possível perceber contrastes marcantes, como a diferença entre o perfil socioeconômico da maioria dos alunos e a localização da escola, bem como os desafios impostos pela diversidade etária e social do corpo discente. Dessa forma, a caracterização pôde ser construída de maneira consistente, servindo como suporte para a compreensão das práticas pedagógicas observadas durante o PIBID.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caracterização do Centro de Excelência Barão de Mauá, enquanto escola-campo do PIBID, possibilitou à bolsista em formação inicial compreender a instituição enquanto um espaço que possibilita práticas pedagógicas inovadoras, interações sociais significativas, produção de saberes e um espaço formativo que articula ensino, cultura e cidadania.

Os resultados da análise empírica revelaram que o centro de excelência possui uma infraestrutura satisfatória e dispõe de projetos pedagógicos de relevância sócio-cultural, alinhados aos temas transversais, conforme preconiza a BNCC, o que a torna a instituição escolar um espaço importante para os estudantes do bairro São Conrado e de regiões adjacentes. Contudo, identificaram-se desafios relacionados à ausência de espaços adequados para atender, de forma mais eficaz, às demandas da educação em tempo integral.

No que se refere às aulas de Língua Inglesa, o trabalho mediado esteve fundamentado em uma abordagem que priorizou o protagonismo discente e a construção coletiva de significados. Do ponto de vista formativo, as atividades desenvolvidas com PIBID na escola-campo proporcionaram à bolsista uma experiência significativa de inserção no cotidiano escolar, permitindo uma reflexão crítica acerca do ensino de língua inglesa, da mediação docente e da aplicação de metodologias ativas.

Não distante, o ato de caracterização do Centro de Excelência Professor Paulo Freire contribuiu para ampliar a percepção do campo escolar, permitindo o acesso às diversas camadas da instituição, tanto historiográficas quanto sociais. Essas ações, articuladas às práticas pedagógicas de interdisciplinaridade e de aprendizagem compartilhada, buscaram promover um desenvolvimento formativo, profissional, humanizado e crítico da docente. A verificação descritiva demonstrou, de forma panorâmica, o percurso de crescimento que o colégio integral tem trilhado nos últimos anos, ainda que persistam alguns entraves atuais.

Cabe ressaltar que as movimentações observadas em sala de aula, sobretudo na disciplina de Inglês, evidenciam o posicionamento do professor, a participação dos alunos e a relação do corpo escolar como um todo. A base pedagógica, fundamentada nos documentos institucionais, orienta o educador para uma prática sociointeracionista, em consonância com o perfil do estudante do Paulo Freire. Assim, o processo educativo no centro de excelência se reafirma como espaço de construção coletiva, em que teoria e prática se entrelaçam para formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

Do mesmo modo, a vivência no Centro de Excelência Professor José Carlos de Sousa contribuiu de forma significativa no processo formativo da bolsista, ao proporcionar uma visão ponderada e contextualizada sobre o real funcionamento de uma escola pública em tempo integral. A experiência permitiu compreender como a realidade estrutural e social influencia diretamente as práticas pedagógicas e o engajamento dos alunos, além de evidenciar o papel central do professor na mediação, na construção de saberes, e na instauração de um ambiente educativo mais inclusivo e participativo.

Ao mesmo tempo, reafirmou o entendimento da necessidade de investimentos em infraestrutura, acessibilidade e projetos interdisciplinares que dialoguem com as diversas exiguidades dos alunos. Portanto, essa aproximação entre teoria e prática revelou-se vital para a consolidação de uma postura reflexiva e comprometida com uma educação transformadora, visando às demandas verazes da escola pública.

Como perspectiva de continuidade, propõe-se o aprofundamento da análise sobre o impacto dos projetos interdisciplinares no desempenho e engajamento dos estudantes, bem como a investigação das práticas de ensino voltadas à formação integral, a fim de contribuir para a consolidação de uma educação equitativa, integral e de qualidade. Por fim, sugere-se a ampliação deste estudo para incluir entrevistas semiestruturadas com gestores e coordenadores, de modo a enriquecer a caracterização da escola-campo e seus desafios e potencialidades no desenvolvimento do ensino em tempo integral.

REFERÊNCIAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 10/2024 - Seleção de Projetos Institucionais no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 28 maio 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

CENTRO DE EXCELÊNCIA PROFESSOR PAULO FREIRE. *Projeto Político-Pedagógico*. Aracaju: Centro de Excelência Professor Paulo Freire, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos (org.) **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio e MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo, SP: Centauro, 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001815724>.

Acesso em: 27 jan. 2026.

SEDUC/SE. Centro de Excelência Barão de Mauá. Portal da Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Aracaju, 2024. Disponível em: <https://seduc.se.gov.br/dea-aracaju-centro-de-excelencia-barao-de-maua/>.

Acesso em: 15 set. 2025.

Projeto Político Pedagógico (PPP). **Centro de Excelência Professor José Carlos Sousa**, Aracaju, mar. 2020.

RÊGO, Luciane Borges do; LIMA, Maria Vitória Ribas de Oliveira. **Didática**. Recife: Universidade de Pernambuco – UPE, Núcleo de Educação à Distância, 2010. 44 p.

YGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA: EXPERIÊNCIAS DO PIBID E DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFS

Carolina Angélica Dantas Naturesa¹
Lino Daniel Evangelista Moura²
Luciana Fonseca Mendonça³
Ramon Diego Fonseca Costa⁴

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais e epistemológicos, especialmente no campo das licenciaturas em artes. Este artigo propõe uma análise comparativa entre o Programa Institucional de A formação de professores no Brasil, especialmente no campo das artes, e continua a enfrentar desafios estruturais e epistemológicos que impactam diretamente a qualidade da prática docente. Apesar dos avanços proporcionados por políticas públicas e pelas universidades, observa-se uma lacuna persistente entre a formação teórica e a vivência prática nas escolas. Nesse cenário, ganham relevância projetos pedagógicos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP), ambos desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Enquanto o PIBID visa a aproximação inicial dos licenciandos com o cotidiano escolar, a RP propõe uma imersão mais densa e direcionada para os estudantes em fase final da graduação. Ambos os programas têm como objetivo fomentar uma formação mais crítica, reflexiva e situada.

Este artigo parte da experiência vivida no subprojeto do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no qual atuaram bolsistas do PIBID e da RP divididos em três núcleos: Colégio Estadual Tobias Barreto, supervisionado pela prof. Me Carolina Angélica Dantas Naturesa, o Centro Estadual de Educação Profissional José Figueiredo Barreto supervisionado pela prof. Me Liciana Fonseca Mendonça e o Centro de Excelência Barão de Mauá supervisionado pelo prof. Me. Ramon Diego Fonseca Costa, no qual, nos concentramos neste trabalho. O Centro de Excelência Barão de Mauá, escola pública estadual localizada em Aracaju-SE, é uma instituição que atende o Ensino Médio Regular, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio em Tempo Integral, sendo esta última modalidade marcada pela ampliação da jornada escolar, pelo estímulo ao protagonismo estudantil e por projetos interdisciplinares voltados à formação integral. Essa estrutura potencializa experiências pedagógicas inovadoras e fortalece o vínculo entre arte, território e educação.

1. Mestre e licenciada em Dança (UFBA) e Licenciada em Dança (UFS), professora de Arte da rede estadual de Sergipe, Bolsista supervisora e preceptora do PIBID, PROLICE e Residência Pedagógica de Dança/UFS. E-mail: carolina.naturesa@gmail.com

2. Doutor em Artes Cênicas PPGAC UFBA, Doutorado Sanduíche UCM Madrid, Licenciado e Bacharel em Dança UFBA, Professor Adjunto UFS, Coordenador PQD4 UFS, Coordenador do Núcleo de Dança PIBID UFS. E-mail: dan.moura1@academico.ufs.br

3. Mestre em Ciências ambientais, Licenciada em Dança, professora de Arte SEDUC/Sergipe, Bolsista Supervisora do PIBID/UFS. E-mail: lucianafonsecamendonca@gmail.com

4. Mestre em Ciências da Religião e Licenciado em Dança pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista supervisor PIBID/UFS. E-mail: prof.ramondiego@gmail.com

Um dos aspectos que distingue esse subprojeto é a presença, nos três núcleos, de supervisores com formação específica em Licenciatura em Dança, conforme exigência dos editais da CAPES. No caso analisado, o papel do supervisor foi desempenhado pelo prof.Me. Ramon Diego Fonseca Costa, professor contratado da disciplina de Arte na escola. Sua atuação foi fundamental para consolidar a dança como linguagem legítima no currículo escolar, contribuindo para a mediação entre os saberes acadêmicos e as realidades da comunidade escolar. A mediação do supervisor não se limitou à orientação técnica, mas envolveu também escuta ativa, planejamento colaborativo e acompanhamento formativo dos licenciandos.

A formação dos bolsistas se estruturou em dois momentos principais: uma etapa inicial, dedicada ao estudo de referenciais teóricos e documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Sergipe; e uma etapa contínua, com reuniões semanais de planejamento, escuta e avaliação da prática. Essa dinâmica formativa contribuiu significativamente para que os bolsistas compreendessem o cotidiano escolar como espaço de criação, escuta e negociação de sentidos.

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa, com ênfase na análise documental dos projetos e editais, além da escuta e análise de relatos produzidos pelos próprios bolsistas. A base teórica articula autores como Miguel Arroyo (2012), que compreende o currículo como território de disputa; Lúcia Matos (2018), que propõe a cartografia dos múltiplos corpos e o reconhecimento das diferenças como gesto ético na educação; e Isabel Marques

(2007), que defende o ensino da dança como prática estética, política e crítica.

Ao tratar a dança como linguagem legítima e vinculada ao território escolar, os programas PIBID e RP demonstram que é possível articular teoria e prática por meio de experiências pedagógicas situadas, sensíveis e coletivas. Nesse processo, o currículo deixa de ser apenas um roteiro prescritivo para tornar-se espaço de disputa e reinvenção, onde os corpos dançam, resistem e reexistem.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente, especialmente nas áreas de artes, deve ser compreendida como um processo contínuo, situado e atravessado por múltiplas camadas de saberes. Tardif (2002) afirma que os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre a formação acadêmica, a prática profissional e as experiências pessoais. Para além de conteúdos disciplinares, formar professores envolve escuta, negociação de sentidos e compromisso com os sujeitos e os territórios nos quais se ensina.

Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um espaço institucional para tornar-se território formativo e cultural. Miguel Arroyo (2012) contribui significativamente para essa discussão ao afirmar que o currículo é um território de disputa, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam. O autor propõe que a escola, especialmente a pública, seja pensada como um lugar de direito e de expressão das diversidades. Complementando essa perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva (2005) destaca o currículo

como texto cultural, produtor de identidades e atravessado por relações de poder. A centralidade do território escolar, especialmente em escolas que atuam na modalidade de ensino em tempo integral, como o Centro de Excelência Barão de Mauá, amplia as possibilidades de integração entre práticas pedagógicas, escuta da comunidade e experiências artísticas.

É nesse espaço de disputas que o ensino da dança se inscreve. A dança, muitas vezes relegada a uma função decorativa ou de entretenimento, é aqui compreendida como linguagem autônoma, estético-política e epistemológica. Para Isabel Marques (2007), o ensino da dança deve se descolar da ideia de técnica corporal neutra para afirmar-se como prática crítica, que considera os corpos em suas potências expressivas e em seus atravessamentos históricos e sociais.

É nesse ponto que a contribuição de Lúcia Matos (2014) se torna fundamental. A autora desloca a compreensão da dança como produto ou espetáculo, propondo entendê-la como processo investigativo, no qual o corpo se apresenta como campo de experiência, memória, escuta e criação. Para Matos, a dança — especialmente quando inserida no contexto escolar — não deve restringir-se a coreografias prontas ou à repetição de movimentos, mas constituir-se como espaço de exploração sensível e construção de conhecimento. Desse modo, sua perspectiva permite compreender o ensino da dança como prática que produz sentidos e ativa modos de existir — uma abordagem que dialoga diretamente com a formação docente.

Quando aplicada à formação inicial de professores, essa compreensão ressalta que aprender e ensinar dança implica criar condições para que os alunos experimentem o corpo como território de descobertas, relações e significações. Trata-se de uma pedagogia que valoriza o processo, a escuta e a criação compartilhada, rompendo com modelos engessados que reduzem a dança ao entretenimento em eventos escolares.

A presença do supervisor como sujeito formador, especialmente quando possui formação específica na área — como no caso do Me. Ramon Diego Fonseca Costa, supervisor do núcleo de dança do Centro de Excelência Barão de Mauá — reafirma a importância da mediação qualificada entre universidade e escola. Zeichner (2010), defende parcerias entre instituições formadoras e escolas, onde o conhecimento seja construído de maneira colaborativa. O supervisor, nesse cenário, assume o papel de articulador entre práticas educativas, currículo escolar e linguagens da arte.

Tanto o PIBID quanto a Residência Pedagógica contribuem para consolidar uma nova perspectiva de formação docente, que integra a formação inicial com práticas contínuas de reflexão, planejamento e escuta coletiva. A atuação dos bolsistas em espaços escolares como o Barão de Mauá, atravessada por reuniões pedagógicas, oficinas artísticas e participação em projetos interdisciplinares, evidencia a potencialidade de uma formação que reconhece a escola como lugar de criação e transformação.

Portanto, pensar o currículo como espaço de criação e a formação como território de disputa e memória permite

afirmar que o ensino da dança pode funcionar como gesto político, estético e sensível — em estreito diálogo com o que propõe Lúcia Matos ao tomar o corpo como campo de processo e invenção. Essa abordagem rompe com a lógica hegemônica da racionalidade eurocêntrica e reinscreve outros modos de ensinar, de formar e de existir no ambiente escolar.

3. O PIBID E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS

A valorização do magistério e a articulação entre teoria e prática vêm sendo os principais eixos norteadores das políticas públicas voltadas à formação inicial de professores nas últimas décadas. Entre essas políticas, destacam-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP), ambos geridos pela CAPES, com objetivos convergentes, mas com desenhos metodológicos distintos.

O PIBID foi instituído com o propósito de inserir os estudantes de licenciatura no cotidiano escolar desde os períodos iniciais do curso, promovendo uma aproximação crítica e sistematizada com a realidade educacional. Os discentes participam do planejamento de atividades, da observação de aulas e da construção de estratégias pedagógicas sob a supervisão de professores da escola parceira e com a orientação de coordenadores da universidade. Essa imersão introdutória busca romper com a lógica fragmentada da formação tradicional, conforme apontado por Zeichner (2009), ao propor um espaço em que os futuros docentes possam refletir criticamente

sobre sua prática, reconhecendo as implicações sociais e políticas do ensino.

Já a Residência Pedagógica configura-se como uma etapa avançada da formação docente, voltada para licenciandos que já concluíram pelo menos 50% da carga horária do curso. Nesse modelo, os residentes são convocados a atuar diretamente no planejamento, regência e avaliação de atividades escolares, em diálogo com o estágio supervisionado e com os componentes curriculares do curso de licenciatura. O projeto da RP em Dança da Universidade Federal de Sergipe, por exemplo, aposta em metodologias ativas, aprendizagem baseada em problemas e prática como pesquisa como bases epistemológicas e pedagógicas do processo formativo, entendendo, como propõe Tardif (2002), que os saberes docentes emergem da articulação entre experiência, prática e conhecimento teórico.

Ambos os programas compartilham fundamentos importantes: o fortalecimento da articulação entre universidade e escola, a valorização da docência como prática social e a formação crítica do professor. No entanto, apresentam ênfases diferentes. Enquanto o PIBID introduz os discentes no ambiente escolar, promovendo o reconhecimento do espaço educativo e das dinâmicas institucionais, a RP proporciona uma imersão mais densa nas rotinas da docência, exigindo do residente uma postura mais autônoma, investigativa e colaborativa. Como observa Miguel Arroyo (2012), a escola e seu currículo são territórios em disputa — e é nesse território que os programas atuam, não apenas preparando docentes para atuar, mas inserindo-os nos embates simbólicos e materiais que atravessam o fazer educativo.

4. EXPERIÊNCIA NO SUBPROJETO DE DANÇA DA UFES

O subprojeto do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Sergipe, no âmbito da Residência Pedagógica, constitui uma experiência formativa que evidencia tanto as potências quanto os desafios da docência em contextos escolares plurais e marcados por tensões históricas. A proposta formativa, ancorada em princípios como a criação coletiva, a escuta sensível e a pedagogia das diferenças, orienta-se pelas concepções metodológicas do projeto institucional, que compreende a dança como linguagem crítica e espaço de produção de conhecimento.

Durante o período de atuação nas escolas, PIBIDIANOS e residentes participaram de componentes eletivos e clubes de protagonismo juvenil, utilizando a dança como meio para abordar questões contemporâneas como violência de gênero, racismo, liberdade de expressão e identidade. Essas abordagens dialogam com as proposições de Isabel Marques (2007), para quem o ensino da dança deve ir além da técnica e se comprometer com temas que tocam o corpo, o território e a cultura dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Segundo o relatório institucional de 2023 da Residência Pedagógica, os residentes se depararam com um contexto escolar multicultural e complexo, o que reitera a ideia de Arroyo (2012) sobre a escola pública como espaço de tensões curriculares e disputas simbólicas. Neste relatório, segundo a fala do supervisor Ramon Diego: *os Residentes Pedagógicos (RP's) se depararam com um espaço escolar multicultural e plural, o que por sua vez produz um contexto,*

como aponta Arroyo (2012), de uma escola com seu Currículo e território em disputa.

A presença dos residentes não apenas enriqueceu as práticas pedagógicas da escola, mas também contribuiu para o enfrentamento de preconceitos relacionados ao corpo, à sexualidade, à raça e à presença masculina na dança. As intervenções promoveram protagonismo estudantil por meio da criação de figurinos, coreografias autorais e ações interdisciplinares. Como menciona o Preceptor Ramon Diego: *A presença dos RP's possibilitou a desconstrução de preconceitos que permeiam questões como gênero (presença masculina na dança), questões étnico-raciais e no entorno da corporeidade e sexualidade [...].* Reforçado pelo Depoimento de Vitor Emanuel quando afirma que: *O RP ajudou a criar exemplos práticos de como trabalhar a dança em ensino público e principalmente questões ligadas a gênero. Um exemplo disso é que, muitas vezes, quando eu chego na sala, sinto que os alunos, especialmente os meninos, têm aquela visão engessada de que dança não é coisa de homem ou que existe um jeito certo e delicado de se mexer. Estar ali como professor, vivenciando o dia a dia com eles, me permite mostrar que o corpo masculino na dança é força, é expressão e é, acima de tudo, livre. [...] Eu deixei de ser só um estudante de dança para virar um educador que entende que minha presença ali já é um ato político e pedagógico. O RP me ensinou que ensinar dança na escola é muito mais do que passar coreografia; é construir um espaço onde todo mundo sinta que o próprio corpo tem lugar, sem esses rótulos bobos que a gente cresce ouvindo.*

Tais vivências revelam como a dança pode ser mobilizada como instrumento de reflexão crítica, transformação social e construção de identidades. Ao integrar arte, currículo e território, a experiência no subprojeto de Dança da UFS confirma as proposições de Tomaz Tadeu da Silva (2005), ao mostrar que o currículo atua na produção de identidades e pode ser mobilizado tanto para a manutenção quanto para a desestabilização de paradigmas hegemônicos. Nesse sentido, tanto o PIBID quanto a Residência Pedagógica se mostram como dois potentes dispositivos de formação docente que, ancorados na prática como pesquisa e na aprendizagem baseada em problemas (ABP), permitem que os licenciandos habitem a escola com consciência crítica e sensibilidade ética e estética.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS BOLSISTAS

Uma dimensão essencial do subprojeto do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Sergipe diz respeito à formação continuada dos bolsistas, desenvolvida ao longo do ciclo formativo. Essa etapa, conduzida principalmente pelos professores supervisores das escolas parceiras, ganha contornos singulares ao considerar que esses profissionais também atuaram como preceptores na edição anterior da Residência Pedagógica. Tal sobreposição de papéis assegurou uma continuidade pedagógica entre os dois programas, promovendo maior coerência metodológica e epistemológica na formação docente.

A proposta de formação inicial dos bolsistas do PIBID, conforme previsto no Edital nº 17/2025 da UFS, contempla encontros regulares com o coordenador de área e os

supervisores, configurando um espaço de estudo, planejamento e diálogo crítico sobre o cotidiano escolar. No subprojeto de Dança, esses encontros foram realizados semanalmente no Departamento de Dança da UFS e abordaram temas como: Atribuições do bolsista no programa PIBID-UFS, Introdução à Dança e à Educação Básica, A BNCC e o Currículo Sergipano e Planejamento Semestral e de Aulas. Como descrito no próprio subprojeto: *Visa fortalecer a formação teórico-prática dos bolsistas, oferecendo uma base para a prática docente nas escolas e estimulando a criação artística a partir de estéticas populares e contemporâneas da dança.*

A formação promovida pelo subprojeto articula o ensino da dança com uma perspectiva crítica e interseccional, em sintonia com as diretrizes da BNCC, da Lei 10.639/03 e com os debates curriculares em torno das relações étnico-raciais, de gênero e das epistemologias plurais. A valorização das estéticas afrodiaspóricas, ameríndias e populares se insere como eixo formativo, contribuindo para que os bolsistas desenvolvam uma identidade docente alinhada às práticas decoloniais e à escuta dos territórios escolares.

A presença de metodologias ativas e da prática como pesquisa, conforme propõe o projeto do PIBID e RP em Dança da UFS, favorece a autonomia dos licenciandos na construção de planos de aula autorais e na formulação de problemas pedagógicos como ponto de partida para a criação artística e para a intervenção educacional. A aprendizagem, nesse contexto, acontece na e pela experiência, em diálogo com as concepções de Tardif (2002) sobre os saberes docentes como construções situadas e múltiplas,

e com a proposta de Zeichner (2009), que reconhece a reflexão crítica como princípio estruturante da docência.

5. CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Como desdobramento das reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, trazemos agora as vozes dos bolsistas do subprojeto de Dança da UFS, participantes do Programa Residência Pedagógica. Seus relatos — extraídos dos relatórios finais — revelam vivências singulares nos espaços escolares, marcadas por desafios cotidianos, aprendizados sensíveis e reexistências poéticas. As citações que se seguem não apenas ilustram aspectos do processo formativo, mas também convocam o leitor a perceber a complexidade da docência em dança como prática situada, crítica e profundamente atravessada pelas relações humanas. Após cada excerto, propomos breves análises que articulam essas experiências aos referenciais teóricos mobilizados ao longo do trabalho.

Tais práticas também ampliam a compreensão do currículo como texto cultural Silva (2005), permitindo que os bolsistas atuem como sujeitos que problematizam as relações de poder inscritas nos conteúdos e nas metodologias, sobretudo em áreas historicamente marginalizadas, como a Dança. Como observado nas atividades desenvolvidas no subprojeto de Dança, os licenciandos foram levados a intervir em escolas públicas marcadas por dinâmicas sociais complexas, onde o corpo, a expressão artística e a ancestralidade se tornaram eixos pedagógicos de resistência e criação.

No entanto, os desafios são numerosos e multifacetados. Um dos principais refere-se à dificuldade de integração plena dos bolsistas às rotinas escolares. Embora muitos residentes estivessem em fase final da graduação, o relatório institucional de 2023 apontou que: Embora muitos residentes estejam em fase da conclusão do curso, no decorrer das atividades não conseguiram de forma fluida contornar situações divergentes, principalmente no tocante ao planejamento e execução das aulas.

Além disso, a sobrecarga de atividades e a múltipla inserção dos bolsistas no mercado de trabalho — especialmente no caso do PIBID — comprometem a participação integral nas ações formativas. Muitos dos licenciandos atuam simultaneamente como professores ou estagiários na rede privada, o que evidencia não apenas a necessidade de complementação de renda, mas também as tensões entre a formação e as exigências imediatas do mercado. Esse cenário tensiona o engajamento com os programas e enfraquece a cultura de formação continuada.

Outro obstáculo importante é a precariedade da infraestrutura das escolas, que impacta diretamente o ensino da dança. A ausência de salas apropriadas, equipamentos de som, espelhos e pisos adequados obriga os bolsistas a realizarem suas práticas em quadras, corredores ou pátios, o que limita as possibilidades pedagógicas e artísticas. Mesmo com o reconhecimento da dança como linguagem da área de Arte pela BNCC e pelo Currículo de Sergipe, sua presença efetiva ainda é incipiente. A hegemonia da linguagem visual, como aponta Isabel Marques (2007),

reforça uma visão reducionista da dança como adorno, atividade recreativa ou recurso para datas comemorativas.

Essas limitações evidenciam que a efetiva implementação de políticas públicas de formação exige não apenas o aprimoramento das propostas pedagógicas, mas também o enfrentamento das condições estruturais e simbólicas que atravessam o campo da educação artística. Como lembra Miguel Arroyo (2012), o currículo é território de disputa — e disputar esse território implica reposicionar o lugar da arte e da dança como práticas de conhecimento, memória e invenção de si e do mundo.

Portanto, os programas PIBID e Residência Pedagógica, ao promoverem espaços de experimentação e reflexão, mostram-se fundamentais para o avanço de uma formação docente que compreenda a dança como linguagem crítica, política e processual, conforme propõe Isabel Marques (2007). Nessa mesma direção, Lúcia Matos entende a dança como campo de criação e investigação sensível, apontando para a necessidade de práticas que valorizem o processo e a experiência.

6. RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS BOLSISTAS RP

Nesta seção, apresentamos trechos dos relatórios produzidos por bolsistas do subprojeto de Dança da UFS vinculados ao Programa Residência Pedagógica. As citações diretas revelam aspectos vivenciais e reflexivos do processo formativo. Após cada excerto, seguem pequenas análises que articulam as falas dos residentes aos eixos teóricos do presente trabalho.

A atuação dos bolsistas na educação básica trouxe à tona desafios concretos que tensionam o ensino da dança na educação básica. A partir do relato de Vitor Emanuel Oliveira, observamos como a infraestrutura inadequada impacta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas: *A estrutura da escola ainda impede e dificulta nossas atividades propostas, não há nenhuma possibilidade a não ser a quadra, que por motivos burocráticos só consegui utilizá-la uma vez durante os dois semestres (Yasmim Liborio)*, Nesse sentido Oliveira (2025, p. 14), corrobora ao descrever que:

A escola possui uma estrutura que permite a realização de aulas práticas e teóricas; no entanto, não dispõe de um espaço específico destinado à dança. Apesar disso, foi possível improvisar em diversos momentos, adaptando os ambientes disponíveis. Ainda assim, a ausência de um local apropriado comprometeu a continuidade das atividades, uma vez que as aulas frequentemente sofriam interrupções.

Para além da estrutura física no âmbito das aulas, é fundamental apontar as tensões que permeiam a relação estagiários (bolsista) e professores, no que tange a utilização de espaços como salas de planejamento ou de uso coletivo docente (sala dos professores), a exemplo do relatado por Ana Paula Messias: *Questões estruturais e de logísticas continuaram sendo um problema e em alguns pontos, a meu ver, se agravaram. A questão do local adequado para os estagiários se estabilizou nesse segundo semestre, visto que no primeiro fomos jogados de um lado para o outro, a estadia na biblioteca durou pouco e agora temos a sala de planejamento como local fixo*. Tal situação perdura entre RP e PIBID. Apesar dos obstáculos enfrentados, os

dois Programas vêm apresentando resultados expressivos. As situações vividas no cotidiano escolar impactam diretamente os bolsistas, ao mesmo tempo em que lhes oferecem uma visão mais realista das tensões presentes nas relações humanas e da carência de estrutura que marca muitas escolas. Essa experiência os prepara para compreender que tais desafios também farão parte de sua atuação futura enquanto docentes.

Mesmo com todos esses empecilhos, obtivemos bons resultados em sala de aula e além delas. O relato de Vitor Emanuel ilustra a precariedade estrutural recorrente nas escolas públicas brasileiras, especialmente no que se refere ao ensino da dança. Essa experiência concreta reafirma a análise de Isabel Marques (2007), ao apontar que a dança, muitas vezes, é relegada a espaços improvisados e pouco valorizados, mesmo sendo reconhecida como linguagem legítima pela BNCC.

Na continuidade, Fabíola Santos evidencia como, mesmo diante de adversidades, o processo formativo permanece pulsando como experiência que resiste no corpo, na memória e no planejamento coletivo: *“Não colocamos um ponto final nessa espervivências, ainda está reverberando em nós cada aula, cada reunião, as pautas e planejamentos. [...] Obviamente que tivemos muitos atravessamentos negativos, [...] mas mesmo diante dessas adversidades conseguimos concluir todo cronograma planejado.”*. A fala de Fabíola ressalta a potência das experiências formativas na construção da docência em dança como um processo contínuo, mesmo diante de obstáculos. Sua reflexão dialoga com o entendimento de Lúcia Matos, que compreende a

dança como processo vivo, construído na experiência, na memória e nas relações, reforçando que o corpo aprende, cria e ressignifica mesmo em contextos adversos.

O aspecto relacional e a criação de ambientes de troca entre docente e discente aparecem fortemente no depoimento de Franciele dos Santos Eloy, que aponta para o papel formativo da escuta e do acolhimento no espaço escolar: apesar de serem bem dispostos em relação à prática, muitos (a) ali presentes tinham um certo receio. Mas sempre era dito que ali era um local de trocas [...]. *A dança é sim uma forma de aprendizagem de uma pluralidade de conhecimentos inigualáveis a qualquer outro tipo de saber.*” O depoimento de Franciele revela a importância de ambientes pedagógicos acolhedores e horizontais para o ensino da dança. Ao destacar a pluralidade de saberes presentes na prática artística, a residente evidencia o currículo como território de disputa e construção de subjetividades, conforme Miguel Arroyo (2012).

Por fim, o relato de Livia Souza Dourado dos Santos reforça o compromisso com uma abordagem crítica e sensível do ensino da dança, centrada no corpo como território de significação e reflexão: *Durante as aulas, a auto-observação e o respeito tornavam-se uns dos principais pilares. Não era solicitado técnica, e sim compreensão do próprio corpo e do contexto das danças trabalhadas.*

A experiência narrada por Livia reforça o entendimento da dança como espaço de autoconhecimento e reflexão crítica. Essa abordagem está alinhada às propostas de uma pedagogia da escuta e da diferença, destacando o

papel formativo da dança no desenvolvimento de uma consciência corporal sensível e ética.

6.1 RELATOS E DISCURSOS DE EXPERIÊNCIA DOS(AS) BOLSISTAS DO PIBID: CONVERGÊNCIAS E TENSIONAMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA

Os relatos dos(as) bolsistas do PIBID do subprojeto do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Sergipe (UFS) evidenciam tanto as potências quanto os limites do programa no processo de formação inicial docente. Tais narrativas adquirem relevância especial por se tratarem de estudantes em fases intermediárias da licenciatura, momento em que a identidade profissional encontra-se em processo de construção. Nesse contexto, os(as) participantes destacam o impacto da vivência escolar na formação, ressaltando dimensões como a experimentação de metodologias pedagógicas, a reelaboração de sentidos sobre o ensino da dança e a reflexão sobre o próprio papel docente.

Ana Paula Messias, 4º período, enfatiza a relevância da articulação entre teoria e prática, sublinhando que o contato com a realidade escolar possibilita discernir o que, de fato, funciona em sala de aula, para além dos referenciais bibliográficos. Ademais, sua fala evidencia como o PIBID contribui para desconstruir visões caricatas acerca da dança, promovendo uma abordagem mais profissional e interdisciplinar no contexto escolar: *Com o PIBID pude ir além da dança e vivenciar outras formas de arte junto dos alunos, o que acredito ser muito positivo para minha formação, afinal um professor precisa ser plural e saber*

dialogar com todas as outras linguagens que existem dentro da escola e não há livro que nos permita aprender isso de forma tão eficaz como a vivência do dia a dia.

De modo semelhante, João Gabriel Cursino, 4º período, compreende o PIBID como uma oportunidade inaugural de vivenciar a docência, percebendo a escola pública como um espaço formativo essencial. Seu depoimento ressalta a ampliação da bagagem didática e a chance de testar estratégias pedagógicas, consolidando a função do programa como ambiente de experimentação: *O PIBID me permitiu ter uma primeira experiência com a docência [...]. Acredito que o PIBID nos permite treinar a didática, a mesma que usamos para uma aula prática.*

A centralidade do espaço escolar enquanto laboratório de práticas pedagógicas é reforçada por Yasmin Libório Alencar, 8º período. Ela salienta a ausência de experiências prévias no ensino formal e reconhece no PIBID a oportunidade de consolidar o desejo de seguir a carreira docente: *O PIBID têm sido de extrema importância para o meu entendimento e aplicação daquilo que já estudei durante a graduação, tenho visto realmente uma carreira dentro da educação por causa dessa experiências[...].*

A fala de Glenda Cecília Pereira, 8º período, por sua vez, traz à tona o entrecruzamento entre dimensões técnicas e existenciais. Ao mesmo tempo em que aponta dificuldades estruturais e simbólicas — como o estigma da dança entre adolescentes —, reconhece no programa um espaço para repensar sua escolha profissional e refletir sobre os sentidos da docência: *O programa tocou em lugares*

pessoais e profissionais que me faz refletir se é esse caminho que eu quero seguir.

Já Giovanna Leandro dos Santos, 4º período, aproxima a dimensão técnica da formação à dimensão humanizadora. Seu relato enfatiza a contribuição do programa para a constituição de uma prática docente mais sensível, crítica e comprometida: *Ao longo do ano de 2025, tive a oportunidade de integrar o subprojeto de Artes/Dança, que possibilitou uma vivência no ambiente escolar, integrando teoria e prática, além de uma compreensão mais ampla sobre o papel da arte e do corpo na educação.*

As narrativas dos(as) pibidianos(as) revelam marcas de uma formação em andamento, caracterizada pelo contato inicial com a realidade escolar. Quando comparadas aos relatos dos(as) bolsistas da Residência Pedagógica (RP), observa-se que os primeiros recorrem a um vocabulário ligado à descoberta e à iniciação, ao passo que os(as) residentes demonstram maior densidade crítica e segurança metodológica.

Nos discursos do PIBID, emergem expressões como “primeira experiência”, “refinar nosso ensino”, “descobri” e “laboratório educacional”, que denotam um estágio mais exploratório e formativo da docência. Por outro lado, os(as) residentes tendem a mobilizar categorias como “planejamento coletivo”, “intervenção pedagógica” e “desconstrução de estereótipos”, sugerindo um engajamento mais consolidado com o projeto político-pedagógico da dança enquanto prática crítica.

Apesar dessas diferenças, ambos os grupos compartilham desafios estruturais semelhantes, como a precariedade da infraestrutura escolar, a persistência de estigmas em relação à dança e a falta de valorização dessa área no currículo. Da mesma forma, convergem no reconhecimento da potência da arte como ferramenta pedagógica transformadora e como elemento central na constituição da identidade docente.

Essa análise comparativa permite afirmar que o PIBID atua como um disparador de inquietações e descobertas iniciais, enquanto a RP representa um aprofundamento dessas experiências. Assim, ambos se configuram como etapas complementares de um mesmo processo formativo, marcado pela articulação entre o sensível e o político, entre o gesto e o currículo, entre o corpo e o território.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste trabalho permite compreender que tanto o PIBID quanto a Residência Pedagógica constituem políticas públicas estratégicas para o fortalecimento da formação docente em dança, especialmente em contextos de escolas públicas brasileiras. Apesar de apresentarem enfoques distintos — sendo o PIBID voltado à inserção inicial dos licenciandos e a RP voltada à imersão mais profunda e autônoma —, ambos programas se revelam complementares e indispensáveis para a constituição de uma identidade profissional crítica, sensível e comprometida com os territórios educativos.

Nesse mesmo horizonte, Accioly e Setenta (2012), no livro *Estágio na Licenciatura em Dança*, destacam que a formação docente em dança deve articular experiência, reflexão e criação, compreendendo o estágio como campo de investigação e construção de saberes. Para as autoras, o fazer pedagógico se consolida na relação com o território escolar, entendendo o corpo como presença, processo e prática situada.

As experiências relatadas pelos bolsistas evidenciam que o espaço escolar não deve ser reduzido a mero campo de aplicação técnica, mas deve ser entendido como território de disputas simbólicas, políticas e estéticas, no qual se articulam práticas pedagógicas, memórias coletivas e lutas sociais. Nessa perspectiva, a dança, frequentemente marginalizada e estigmatizada, emerge como linguagem legítima e potente para promover processos de resistência, criação e transformação, conforme apontam autoras como Isabel Marques (2007) e Lúcia Matos, que compreende a dança como campo de investigação, experiência e produção de sentidos.

Um ponto central identificado na pesquisa é a potência do contato direto com o “chão da escola” para o amadurecimento docente. No caso do PIBID, tal contato opera como disparador de descobertas, inquietações e ensaios metodológicos, favorecendo a transição entre a formação teórica e a prática pedagógica. Já a Residência Pedagógica consolida esse processo ao convocar os licenciandos a assumirem responsabilidades mais densas de planejamento, intervenção e avaliação, aprofundando a reflexão crítica sobre o currículo e sobre a função social da arte.

Contudo, é imprescindível destacar os desafios recorrentes que atravessam ambos os programas: a precariedade da infraestrutura escolar, a invisibilidade da dança em muitos currículos, os estigmas culturais e a sobrecarga dos bolsistas, que muitas vezes acumulam funções para além das exigências acadêmicas. Esses limites revelam que a consolidação de uma formação docente em dança não depende apenas da eficácia dos programas formativos, mas também da ampliação de políticas educacionais que assegurem condições materiais, reconhecimento institucional e valorização da docência em artes.

Nesse sentido, defender a continuidade e a ampliação do PIBID e da RP é também reafirmar o compromisso com uma formação docente que reconheça a escola como espaço de invenção e transformação. Tais programas contribuem para deslocar a visão da docência em dança de uma prática meramente decorativa para uma ação pedagógica crítica, estética e política, que dialoga com as pluralidades culturais do país.

Portanto, este trabalho permite afirmar que a experiência do subprojeto do curso de Licenciatura em Dança da UFS exemplifica como a articulação entre universidade, escola e comunidade pode consolidar práticas educativas inovadoras, capazes de reposicionar a arte no currículo e de formar professores-artistas comprometidos com a justiça social, a diversidade e a democracia. O fortalecimento desses programas, aliado a políticas de valorização da educação em artes, constitui um passo fundamental para que o ensino da dança continue a ocupar seu lugar como linguagem transformadora, promotora de escuta e construção de novos sentidos no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa; SOBREIRA, Jussara. *Estágio na Licenciatura em Dança*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância; Universidade Aberta do Brasil, 2020.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATOS, Lúcia. **Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos**. EDUFBA, 2014.

OLIVEIRA, Vitor Emanuel da Câmara. Entre a arte e a realidade, ensino da dança e seus desafios na educação pública: uma experiência no Centro de Excelência Barão de Mauá pelo programa residência pedagógica da Universidade Federal de Sergipe. 2025.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016.

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

ZEICHNER, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479–504. <https://doi.org/10.5902/198464442357>.

ZEICHNER, K. M.; ANTUNES, C. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 13–40, 2009. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/3>. Acesso em: 20 dez. 2025.

DIÁLOGOS ENTRE O LETRAMENTO DIGITAL E O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NOVAS HUMANIZAÇÕES

Jean Paul D'Antony¹

Lucas Pazoline da Silva Ferreira Ferreira²

Urandi Rosa Novais³

1. INTRODUÇÃO

A formação docente no século XXI, especialmente na área de Língua Portuguesa, é desafiada por um cenário em constante metamorfose, onde a cultura digital e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) coexistem com as tradições acadêmicas. A onipresença da internet e das mídias sociais exige que o conceito de letramento, antes circunscrito à leitura e produção de textos impressos, expanda-se para abarcar a diversidade de linguagens e gêneros textuais que emergem no ciberespaço. Este capítulo, fundamentado na proposta do subprojeto “Diálogos entre o letramento digital e literário na cultura digital: práticas pedagógicas e novas humanizações”, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), busca refletir sobre a necessidade e a viabilidade de uma práxis pedagógica que estabeleça um diálogo crítico e produtivo entre o letramento digital e o letramento literário, como eixos centrais de uma prática pedagógica inovadora, crítica e intercultural.

A contemporaneidade tem sido marcada por profundas transformações nos modos de produção, circulação e

recepção de textos, impulsionadas pela emergência da cultura digital. Nesse cenário, a escola e a formação docente são desafiadas a revisitar seus paradigmas tradicionais, incorporando críticas e propostas inovadoras que respondam às demandas de um mundo cada vez mais multimodal e interconectado.

O projeto situa-se na interface entre a Literatura e Educação, buscando superar visões dicotômicas que opõem o analógico ao digital, o literário ao tecnológico. Como afirma Santaella (2013, p. 47), “*a ecologia pluralista da comunicação exige novos letramentos, capazes de decodificar e produzir sentidos em múltiplas plataformas*”. Com efeito, é do lugar dessa ecologia, diferente de uma visão monolítica, que partimos do entendimento de que ambos os letramentos – digital e literário – são modalidades epistemológicas nas quais se complementam e se potencializam mutuamente, constituindo-se como ferramentas essenciais para a formação de sujeitos críticos, criativos e eticamente engajados.

1. Jean Paul d'Antony, Doutor em Literatura e Cultura pela UFBA. Coordenador do Núcleo do PIBID, UFS. E-mail: dantony@academico.ufs.br.

2. Lucas Pazoline da Silva Ferreira, Doutor em Letras pela UFPE, Supervisor do PIBID, UFS. E-mail: prof.lucas pazoline@gmail.com.

3. Urandi Rosa Novais, Doutor em Língua e Cultura pela UFBA, Supervisor do PIBID, CODAP-UFS. E-mail: urnovais@academico.ufs.br.

Por conseguinte, aqui, a janela entre a teoria e a prática nos permite considerar que essa análise reside na problemática e, porventura, na superação da falsa dicotomia entre as esferas digital e literária, frequentemente apresentadas como antagônicas no ambiente escolar. Podemos trazer à baila, no mínimo nesta ocasião argumentativa, que a ideia de “lida” com o texto, seja ele um clássico da literatura ou um meme de internet, e a “*poiesis*” do sujeito-autor são processos de constituição do ser que se manifestam em múltiplas linguagens e materialidades. A “lida” pode ser compreendida, no sentido heideggeriano, como o cuidado com o mundo, o engajamento e o enfrentamento de um desafio que leva ao conhecimento; a “*poiesis*”, como um fazer que traz à luz, que desvela algo novo. O objetivo é, portanto, apresentar uma abordagem pedagógica que fortaleça a formação dos futuros professores, alinhando-a às exigências sociais e culturais da hipermodernidade, sem negligenciar o rigor teórico e crítico.

2. O CENÁRIO EPISTEMOLÓGICO: MULTILETRAMENTOS E A DESCONSTRUÇÃO DA DICOTOMIA

A proposta de subprojeto edifica sua concepção a partir da noção de que a cultura digital e a literatura não são campos excludentes, mas sim epistemes que coexistem e se interpenetram nas complexas relações humanas. A leitura de textos verbais, visuais, sonoros e hiperlinkados nas TDIC não se reduz a uma simples decodificação, mas exige a mobilização de saberes e competências que a teoria do multiletramento busca conceituar.

Os conceitos de multiletramentos comumente reconhecem a multiplicidade de linguagens, mídias e culturas que

compõem o cenário contemporâneo, propondo uma pedagogia que não apenas inclua, mas valorize a diversidade semiótica e cultural. Em diálogo com Rojo (2013, p. 29) que afirma que “a escola precisa assumir o desafio de educar para os multiletramentos, integrando as práticas digitais às demais práticas de letramento”; Carla Viana Coscarelli (2016) perfaz sua discussão na mesma direção porque entende que

[...] vivemos novos tempos, novos letramentos. Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias. As escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso (COSCARELLI, 2016, p. 17).

Desse cenário, o letramento digital e o letramento literário são modalidades de leituras e modalidades epistemológicas que ocupam um mesmo espaço, cuja dicotomia pode ser equivocada: o das relações humanas em suas complexidades. A leitura de um videopoema, por exemplo, ou a análise de um microconto publicado em redes sociais, demandam um olhar que compreende a intersemiose, a hibridização e a pluralidade de vozes que compõem o texto contemporâneo. Como bem diz Marisa Lajolo (2018, p. 14),

A literatura, hoje, parece estádio de futebol em dia de final de campeonato: sempre cabe mais um, e tem até cambista vendendo ingresso para quem chega tarde. Mas há também, é claro, o setor das numeradas e das cadeiras cativas: pois a literatura de que falam professores e livros mais convencionais continua viva, vai bem, obrigada, e até - como já se disse - manda lembranças. Apenas não está mais

sozinha em cena. Está acompanhada, e muito bem acompanhada! Ao lado dos romances esotéricos, da poesia de autoajuda, da ficção científica e do romance policial, continuam a ser lidos e apreciados romances antigos (os chamados clássicos), a poesia dos sonetos, contos... e o que mais? Crônicas, haicais, histórias em quadrinho... Talvez venham dessas múltiplas faces da literatura os resmungos mal-humorados que zumbem em nossos ouvidos.

Por esse motivo, a relevância da multimodalidade consiste na exploração e problematização de todo tipo de leitura e linguagem, não apenas através de elementos linguísticos como palavras e frases, mas também no corpo de animações, vídeos, sons, cores, ícones e as intersemioses próprias da potencialização da linguagem, principalmente no espaço digital, uma vez

que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Em virtude dessa pluralidade, a noção de multiletramento, baseada na cultura digital, não está reduzida à noção mecânica de alfabetização no mundo digital apenas com o manuseio de computadores, como problematizam Xavier (2002) e Santaella (2013), vai além da mera habilidade técnica, implica a habilidade de construir operações críticas na produção e interação com o mundo digital. O alcance desse multiletramento é de que a educação na escola precisa acontecer de forma mais progressista, crítica

e participativa ao lado das representações das linguagens multissemióticas e multimodais encontradas nas bibliotecas vivenciais do estudante, respeitando e ampliando as recepções de maneira multilateral e polissêmica.

Asaber, aqui encontramos eco em Paulo Freire que concebe a prática educativa como um ato de conhecimento e intervenção sobre a realidade. Freire (1996, p. 47) afirma que a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” A formação de professores não é um processo meramente técnico, mas uma jornada de reflexão crítica, engajamento e apropriação dos saberes da experiência. Neste horizonte, o mapeamento diagnóstico da escola, a observação de aulas e a participação em reuniões não são apenas ações burocráticas, mas “lidas” que constituem a identidade docente, bem como do estudante, no confronto com a realidade numa composição da própria *poiesis*, um “fazer-se” que desvela e cria.

Por sua vez, e não muito diferente de Rojo (2013) quando aborda a significação, o letramento literário pode ser entendido como uma prática de leitura que mobiliza a sensibilidade, a imaginação e a reflexão crítica, possibilitando ao leitor situar-se no mundo de forma mais complexa e humanizada. Ao situarmos Candido (1995, p. 18) nessa prosa, ele defende que “a literatura é um instrumento poderoso de humanização, na medida em que nos permite viver experiências alheias como se fossem nossas”.

Se lançarmos o olhar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciaremos que o seu texto corrobora com

a noção educacional de “propiciar o desenvolvimento crítico dos estudantes”. Como já dito, a multimodalidade é entendida não como a exploração de elementos linguísticos isolados, mas como a articulação de diversas linguagens — palavras, imagens, sons, cores, ícones — para a produção de sentidos. O tecido dessa abordagem tece o encontro com um axioma: o indivíduo contemporâneo vive em uma “realidade híbrida” (RIBEIRO; COSCARELLI, 2005), e sua formação não pode ignorar essa condição. A inserção da cultura digital na escola não é vista como a superação dos saberes anteriores, mas como um campo de aprendizado constante, onde a “lida” com novas formas de criação e interação se torna o cerne da produção de conhecimento, tanto a partir da recepção do estudante quanto do docente. Seguindo esta lógica, o subprojeto em questão também problematiza a formação de profissionais capazes de lidar com a multiplicidade de linguagens e de se reinventarem diante das exigências de um mundo em constante movimento.

Cultura Digital e Formação Docente

A cultura digital já se apresenta como um espaço social e técnico onde as práticas multimodais se entrelaçam num contínuo ambiente de aprendizado e desconstrução, já muito preconizado por Lévy (1999) e Pretto (2013). Nesse tecido da cultura digital, a escola deve assumir o papel de articuladora de saberes, promovendo a integração entre os conhecimentos curriculares e as experiências multimodais vividas pelos estudantes fora do ambiente escolar, respeitando sua biblioteca cultural. Tendo em vista a advertência de que “a educação não pode ignorar

a cultura digital sob pena de se tornar irrelevante para as novas gerações” (Pretto, 2013, p. 112), a formação docente, nesse contexto, deve preparar o licenciando para atuar como mediador crítico e criativo, capaz de transitar entre diferentes linguagens e suportes, tal como propõem Tardif (2014) e Mishra e Koehler (2006) com seu modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge).

O professor deve ser aquele que não apenas usa tecnologia, mas que a problematiza, a adapta e a integra pedagogicamente em prol de uma educação significativa e transformadora do estudante em suas diversas fases de aprendizado. Podemos assim intitular de poética da prática: quando a escola, a universidade e a sociedade se tornam pontos conectados em um rizoma pedagógico, onde a “lida” e a “poiesis” de cada participante contribuem para a construção de um saber coletivo e em constante movimento. A valorização de diferentes gêneros digitais, como *blogs*, *podcasts* e memes, bem como a exploração de recursos educacionais abertos (REA), reforça essa ideia. E aqui podemos recorrer à Vygotsky (1984, p. 17), ao se referir, por exemplo, à evolução do processo intelectual da criança, que “este processo é desencadeado pelas ações da criança: os objetos com que esta lida representam a realidade e modelam os seus processos de pensamento”. Essa razão do projeto que valoriza, enquanto proposta pedagógica e ousamos dizer, filosófica, estética e sócio-educacional, o trabalho coletivo, a articulação entre diferentes espaços e saberes, se afasta lógica linear e hierárquica para se aproximar do conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1996, p. 15), descrevem o rizoma como um “sistema de conexões e heterogeneidade,” que contrasta

com a hierarquia das árvores genealógicas e dos sistemas de pensamento tradicionais.

Ora, a interação social dos “alunos digitais” constrói um sistema de signos e códigos que decodificam a realidade numa velocidade, num tempo e com um olhar estético totalmente diferentes da forma-ação de mundo de docentes selados no tradicionalismo. Decifrar esses valores contemporâneos dessa formação leitora, continuamente modificada pela atmosfera digital, requer da docência um mergulho num *fast food* de diferentes linguagens cujos códigos e signos não se apresentam dentro do que essa docência concebe como tradicional: a linearidade do aprendizado é rompida no *continuum*.

3. REALIDADE EMPÍRICA EM DIALOGIA COM A REALIDADE TEÓRICA

A proposta do PIBID visa a inserção do licenciando no cotidiano escolar, considerando um estudo do contexto social e educacional da comunidade escolar, bem como do perfil dos(as) estudantes e o modo de gestão da escola. Ao mesmo tempo, prevê a observação sistemática do cotidiano escolar com o reconhecimento dos espaços escolares físicos e virtuais e a participação continuada dos licenciandos nas diferentes atividades previstas no projeto pedagógico da unidade escolar, e em reuniões pedagógicas e órgãos colegiados.

As ações preambulares de análise, reflexão e comunicação de projetos/atividades já desenvolvidos na escola-campo e suas inter-relações com o Projeto Político Pedagógico dessa escola em suas as diferentes práticas e epistemes,

o trabalho coletivo de ensino-aprendizagem estimulará a criatividade e o engajamento do licenciando no contexto escolar e da educação em sua premissa de intervenção sócio, político, histórico e cultural. Dessa forma, a socialização de reflexões ultrapassa a unidade escolar como estrutura e dialoga diretamente com a sociedade em seu contorno, resultando num quadro mais efetivo da noção do multiletramento. Dito isso, faz-se *mister*, para que os discentes aprendam as nuances da prática da profissão, a compreensão dos diferentes modos de participação e os diferentes repertórios, o envolvimento na rotina da escola, do planejamento do professor supervisor e suas interlocuções com os demais professores da escola-campo, participando das reuniões e encontros com a comunidade e com a família dos estudantes, promovidos pela gestão escolar.

PROPOSTA DE ESCRITA ARTICULANDO COM A TEORIA

A metodologia adotada é de natureza qualitativa e participativa, envolvendo:

1. Diagnóstico inicial do contexto escolar através de mapeamento detalhado
2. Observação participante em aulas regulares de Língua Portuguesa
3. Planejamento colaborativo entre licenciandos, supervisores e coordenadores
4. Intervenção pedagógica com produção de materiais multimodais
5. Avaliação contínua através de múltiplos instrumentos

A inserção dos licenciandos no contexto escolar segue um processo gradual e reflexivo, conforme previsto no art. 14 da Portaria CAPES nº 90/2024, começando pela observação e culminando na coautoria de projetos pedagógicos. Como destaca Tardif (2014, p. 135), “a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo de construção de saberes experienciais”.

Articulação com o Projeto Pedagógico do Curso

O subprojeto dialoga diretamente com o PPC do Curso de Letras da UFS, especialmente no que tange à formação de profissionais “interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica com as linguagens” (Art. 2º, PPC). Esta articulação se manifesta em três dimensões principais:

- **Primeira dimensão:** A proposta de multimodalidade do subprojeto está tecida na formação de profissionais de forma intercultural, uma vez que o estudo, a análise e a prática do letramento digital em diálogo com o letramento literário desenvolve habilidades e competências inerentes à prática de ensino.
- **Segunda dimensão:** O multiletramento caminha com as nuances da realidade leitora atual, em toda sua complexidade plural e propicia, de forma crítica e coerente, a ampliação da formação curricular frente às linguagens e sua recepção com a outridade.
- **Terceira dimensão:** O profissional de Letras, dentro dessa hipermodernidade, deve entender que a linguagem verbal, para além dos contextos oral e escrito, se apresenta em novas modalidades da era digital e virtual.

Ao propor uma abordagem pedagógica alinhada às exigências sociais e culturais da hipermodernidade, o projeto está sendo executado em três escolas-campo, localizadas nos municípios de Nossa Senhora do Socorro e São Cristóvão, em Sergipe.

3.1 ESCOLA - CENTRO DE EXCELÊNCIA DEPUTADO JONAS AMARAL

Para cumprir os objetivos do subprojeto, que destaca o diálogo entre o letramento literário e a cultura digital, foi elaborado um percurso formativo direcionado aos processos de leitura, análise e produção de contos em formato digital por alunos da Educação Básica. Sob a supervisão do Prof. Lucas Ferreira, a sequência didática “Conto Digital” evidenciou as potencialidades das TDIC na articulação de práticas de multiletramentos. O público-alvo das ações foram estudantes do 1º e 3º Anos do Ensino Médio, do Centro de Excelência Deputado Jonas Amaral (CEDJA). A sequência de ações realizadas se organizou em cinco módulos interdependentes, que vão da integração inicial entre os participantes à produção multimodal final.

A fim de reconhecer o contexto de uso das tecnologias digitais pelos estudantes, bem como mapear a infraestrutura tecnológica do CEDJA, foi realizada uma etapa preparatória antes de os alunos iniciarem o primeiro módulo da sequência didática. Essa preparação ocorreu a partir do compartilhamento de um questionário com as seguintes perguntas: Você tem internet em casa? Você usa celular, computador ou tablet para estudar? Quais aplicativos ou sites você mais usa para estudar? Qual a sua maior dificul-

dade com a tecnologia? Dessa forma, buscou-se levantar informações sobre os hábitos de leitura dos estudantes, os tipos de dispositivos que eles possuem e os principais desafios que eles enfrentam no acesso à tecnologia.

Após esse momento preparatório, foi iniciado o primeiro módulo “Dinâmica de Integração e Leitura”, no qual ocorreram visitas orientadas à biblioteca do CEDJA, com o objetivo de propiciar aos alunos momentos para explorar o acervo literário impresso da instituição, especialmente os contos clássicos e contemporâneos disponíveis. Durante as visitas, os alunos participaram de uma atividade de identificação de gêneros literários, analisando obras diversas por meio de estilos narrativos, conteúdos e estruturas textuais, em um trabalho colaborativo de comparação e classificação de gêneros. Essa etapa buscou despertar o olhar analítico e o interesse pela literatura.

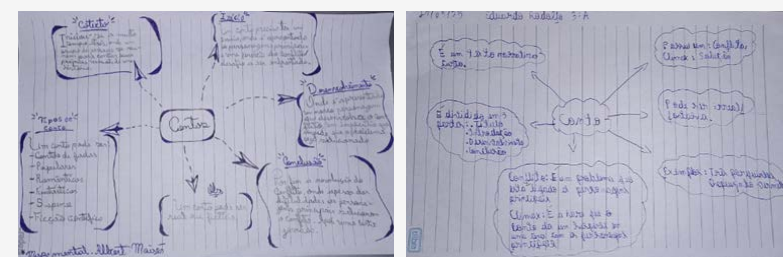
Imagem – Dinâmicas e visitação à biblioteca escolar



Essa imersão literária foi complementada por dinâmicas integrativas, que promoveram a socialização entre os participantes do PIBID e a comunidade escolar, bem como o trabalho em equipe, estimulando competências essenciais para as etapas seguintes de criação e análise literária. A utilização de atividades lúdicas, como o jogo dos “caçadores, leões e guardas” buscou desenvolver raciocínio lógico, estratégia e comunicação não verbal, favorecendo outras possibilidades semióticas de construção de sentido para além da clássica materialidade verbal impressa.

No segundo módulo “O Gênero Conto: História e Características”, ocorreu o aprofundamento acerca da compreensão teórica sobre o conto, abordando seus elementos estruturais como espaço, tempo, conflito, tipos, personagens e clímax narrativo. Foi proposto aos estudantes a realização de um estudo dirigido sobre aspectos relacionados ao conto e a produção de mapas mentais. Com isso, as informações essenciais sobre o conto foram revisadas e isso contribuiu para a ampliação do repertório literário dos alunos, preparando-os para os módulos seguintes, que estimulam a produção autoral de contos.

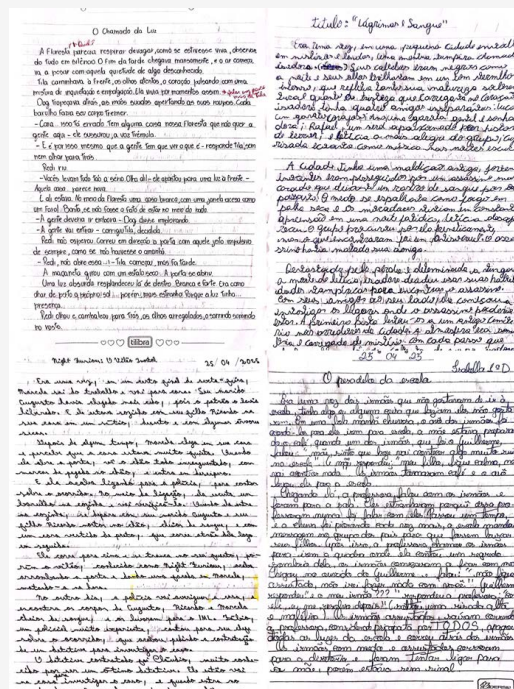
Imagem – Mapas mentais elaborados pelos alunos



Após esse exercício conceitual, o terceiro módulo “Elaboração do Conto: Atividade” iniciou as atividades de

escrita criativa, a partir da qual cada aluno estruturou os elementos do seu próprio conto, definindo personagens, espaço, tempo, conflito e desfecho. O foco desse momento foi o planejamento narrativo e a organização das ideias, favorecendo o desenvolvimento da autoria e o reconhecimento da coerência textual. Além disso, os estudantes analisaram os próprios textos, corrigindo equívocos gramaticais e aprimorando a clareza e o ritmo da narrativa. As aulas desse módulo promoveram uma reflexão sobre o papel da coerência e coesão na escrita literária, aliada à expressividade criativa. Tais conteúdos permitiram alinhar a proposta do projeto PIBID ao conteúdo programático do supervisor, bem como aos objetivos do Plano de ação da unidade escolar.

Imagem – Rascunhos de contos autorais dos alunos



Com os primeiros rascunhos dos textos autorais definidos e revisados, foi iniciado o quarto módulo “Ciberliteratura”, a partir do qual foram apresentados exemplos e características de produções literárias multimodais e hipertextuais, promovendo o debate acerca da transição do texto escrito para as possibilidades do universo digital. Foram apresentadas aos alunos diferentes ferramentas tecnológicas (como Canva, Wordwall, ChatGPT e editores de hipertexto), mostrando como a literatura pode dialogar com o visual, a sonoridade e a interatividade das TDIC. Essa etapa buscou ampliar o conceito de narrativa, introduzindo o hipertexto e a multimodalidade como constitutiva do fazer literário.

Imagem – Contos digitais dos alunos^[1]



Por fim, o quinto módulo “O Conto Digital” culminou com a produção final dos contos digitais. Cada aluno transformou seu rascunho em uma narrativa multimodal, incorporando elementos gráficos, links, trilhas sonoras e vídeos. Durante o processo criativo, houve orientações diversas para aplicação dos recursos digitais de forma ética, estética e significativa. O resultado final foi compartilhado com a escola por meio da publicação dos contos digitais em um painel com QRcodes.

I Mistério na Vila: <https://view.genially.com/683ee57518346855e1bb1543/presentation-misterio-na-vila>.

A jornada do Vale Esquecido: <https://rhsblqgb.manus.space/>.

Imagem – Painel de contos



A sequência didática “Conto Digital” evidenciou uma abordagem interdisciplinar que articula teoria e prática, promovendo o letramento literário e digital de modo crítico. Como se trata de uma proposta realizada em um ambiente formal ensino-aprendizagem, regido por parâmetros e diretrizes governamentais, a proposta não apenas propicia o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mas também de leitores e produtores capazes de compreender e interagir criativamente com as linguagens digitais do mundo contemporâneo, competências alinhadas à BNCC.

3.2 ESCOLA 2 - COLÉGIO DE APLICAÇÃO

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe pertence à rede federal de educação. Nele são oferecidos o ensino fundamental II, o ensino médio e, além disso, serve de laboratório aos cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe, funcionando como campo de estágio e possibilitando a aplicação de atividades metodológicas que colaboram no processo de formação inicial e conti-

nuada de futuros professores. No CODAP-UFES há também a oferta de atividades de pesquisa e extensão.

Dentre as diversas atividades desenvolvidas pelo CODAP, a formação inicial de professores recebe um destaque especial ao servir de campo de estágio e receber os mais diversos programas de formação docente como, por exemplo, a Residência Pedagógica, o Programa Licenciandos(as) na Escola - Porlice e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

Desse modo, apresentamos aqui, alguns resultados das atividades relacionadas ao projeto do PIBID intitulado “Diálogos entre o letramento digital e literário na cultura digital: práticas pedagógicas e novas humanizações”. Assim, ao pensarmos no ensino de literatura na educação básica, buscamos colocá-la como um instrumento de humanização, corroborando com o pensamento de Candido (2000) que afirma a necessidade do ser humano em manter o contato com a fabulação. Além do mais, possibilitar aos educandos a fruição do texto literário é dar a eles acesso ao capital cultural e, principalmente, contribuir no processo de formação do leitor literário. e, nesse sentido “A sala de aula de literatura teria que ser assumida como uma arena de conflitos, entre leituras legitimadas e marginalizadas, na qual se poderiam criar procedimentos de produção e construção de sentidos e atribuir a eles capital cultural. (JORDÃO, 2011, p. 292).

Assim, o PIBID tem trazido importantes contribuições nesse processo formativo. Pois, com o referido projeto balizador, estabelecendo uma relação entre literatura

e as Tecnologias de Comunicação e Informação, temos realizado atividades em que o diálogo entre o clássico e o contemporâneo estão sempre em pauta.

Nesse primeiro momento do projeto, as atividades foram desenvolvidas na disciplina optativa intitulada “Literatura brasileira contemporânea: diálogos possíveis” ofertada aos alunos da 2ª série do ensino médio. Primeiramente, as bolsistas do PIBID passam por um processo de formação em que conhecem a escola, os segmentos que a compõem a exemplo do Centro de memória do CODAP- UFS, conforme imagem abaixo:

Imagem - Visita ao CEMDAP^[II]



Fonte: arquivo dos autores

Conhecer o CEMDAP proporcionou às bolsistas conhecer um pouco da história do CODAP-UFS e de sua trajetória no cenário educacional no estado de Sergipe. Em seguida,

II O Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (Cemdap) é uma instituição que visa preservar a documentação histórica do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP). Inaugurado em 2016, o Cemdap tem como objetivo principal a organização, preservação e difusão de acervos documentais relacionados ao CODAP, que foi fundado em 1959.

elas tiveram os primeiros contatos com a turma, passando por um período de observação para conhecer o perfil da turma, as peculiaridades de como a disciplina optativa funcionava. Concomitante ao processo de observação, foram realizadas algumas oficinas formativas em que foram realizados estudos e debates acerca de textos teóricos e literários, para que as bolsistas começassem a refletir sobre o momento em que elas ministrariam oficinas para os alunos do ensino médio. Além disso, nesses encontros formativos foi possível elaborar materiais didáticos, para a realização dessas atividades, como ilustrado abaixo:



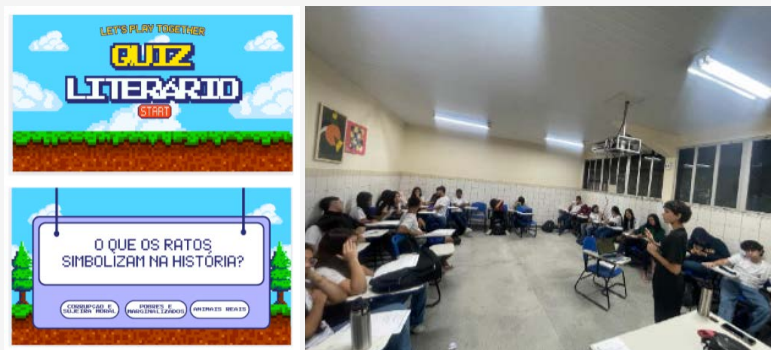
Apresentamos aqui, a atividade desenvolvida a partir do conto “Seminário dos ratos”, de Lúgia Fagundes Telles. No momento de formação, tivemos uma discussão a partir da temática do conto, dos elementos de composição e o jogo de linguagem utilizado pela autora. Foi proporcionado às bolsistas a oportunidade de elaborar uma atividade,

articulando o texto clássico ao ambiente digital. Nesse sentido, foi pensado e debatido como aproveitar toda a dimensão crítica e cultural que o texto literário nos oferta e como despertar o interesse dos educandos.

Assim, foi realizada uma oficina de debate do texto literário articulada a um quiz literário. Nesse momento, os alunos do ensino médio tiveram a oportunidade de ler e discutir sobre o assunto do conto, tirando dúvidas sobre o período em que a história se passa, estabelecendo relações entre os personagens e determinados segmentos da sociedade daquela época, refletiram sobre os elementos de composição da narrativa e, puderam sintetizar o processo de aprendizagem ao realizar o quiz literário que exigia deles não um conhecimento superficial, mas um certo domínio sobre o conto estudado, a autora e o contexto histórico, político e social em que o referido conto está datado e localizado. Além disso, os discentes puderam estabelecer diálogos com o atual momento da sociedade brasileira.

Abaixo, apresentamos algumas imagens do momento da realização da atividade descrita anteriormente.

Imagem x: Quiz Literário



Fonte: arquivos dos autores.

A realização desse trabalho tem nos feito perceber o quanto a formação do leitor literário se faz necessária, principalmente nesse contexto de forte influência das redes sociais na vida dos estudantes. Articular o texto clássico aos ambientes digitais é um desafio constante, mas se mostrou uma produtiva oportunidade para que os discentes não perdessem o contato não só com a fruição da literatura, mas principalmente ter a oportunidade de conhecer as múltiplas possibilidades de discussão pertinentes a um texto literário.

As oficinas literárias têm desempenhado um papel importante na formação do leitor de literatura, sobretudo pelo uso dessa metodologia que articula o impresso ao digital, pois, ao promover aos discentes essas atividades interativas e comparativas, eles não apenas exploram e refletem sobre aspectos estilísticos de cada autor, como também podem estabelecer conexões temáticas e contextuais, discutindo questões que ainda permeiam nossa sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso epistêmico e pedagógico neste capítulo evidenciaram que a integração entre o letramento digital e o letramento literário não apenas é viável, mas imperativa para a formação docente contemporânea. A análise das práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID/UFS demonstrou a superação da conflituosa dicotomia entre a cultura digital e a tradição literária, confirmando a hipótese de que não são campos excludentes, ambas são modalidades que se potencializam mutuamente na construção de saberes, na formação de leitores críticos e na construção de novas humanizações.

As intervenções empíricas realizadas nas escolas-campo — Centro de Excelência Deputado Jonas Amaral (CEDJA) e Colégio de Aplicação (CODAP), bem como no Colégio Estadual Armino Guaraná que aqui não foi incorporado à análise — comprovaram a viabilidade de uma práxis inovadora na eficácia de metodologias que dialogam com a “ecologia pluralista da comunicação” proposta por Santaella. No CEDJA, a sequência didática “Conto Digital” comprovou que a transposição da narrativa para suportes multimodais, mediada por ferramentas como o Canva e editores de hipertexto, não suprimiu a densidade literária; ao contrário, expandiu a capacidade de poiesis dos estudantes, permitindo-lhes ressignificar a estrutura da narrativa clássica em novas formas de processamento semiótico e simbólico. Já no CODAP, a gamificação através do “Quiz Literário” sobre a obra de Lygia Fagundes Telles reafirmou a sala de aula como uma arena de construção de capital cultural, onde o cânone dialoga com a interatividade para engajar o leitor da hipermodernidade.

Sob a ótica da formação inicial, o subprojeto cumpriu o objetivo de afastar os licenciandos de uma observação passiva ou burocrática, inserindo-os na dinâmica do “chão da escola” como coautores do processo educativo. A práxis pedagógica vivenciada alinhou-se ao modelo TPACK e à concepção de saberes experienciais de Tardif, instrumentalizando os futuros docentes a operarem em um sistema de aprendizado rizomático, caracterizado por conexões heterogêneas e não hierárquicas. Em resumo, essa

vivência traduziu bem o rompimento com a linearidade tradicional do ensino para navegar pela multimodalidade de saberes e linguagens que constituem a identidade dos estudantes dessa “geração digital”. Ficou evidente que o domínio técnico das TDIC, isoladamente, é insuficiente; é necessária a construção de uma postura crítica que integre essas ferramentas à biblioteca cultural dos estudantes.

A proposta do PIBID reafirmou o postulado de Antonio Candido sobre a literatura como instrumento inalienável de humanização, capaz de suscitar reflexão crítica e empatia. O diálogo estabelecido entre os clássicos e os novos gêneros digitais demonstrou que a escola, ao incorporar os multiletramentos, não abandona sua função tradicional, mas a ressignifica. O projeto não apenas fomentou o desenvolvimento de competências técnicas, mas, primordialmente, formou sujeitos aptos a interpretar o mundo que se apresenta e se representa em suas múltiplas semioses. Resta, de forma evidente, que a escola, ao integrar a biblioteca cultural do aluno com o cânone literário e as novas tecnologias, reafirme sua relevância social, transformando a informação digital em conhecimento crítico e sensibilidade estética.

À vista disso, a formação de professores de Língua Portuguesa fortalece-se na medida em que se apropria da cultura digital não como fim, mas como meio para garantir o direito à fabulação e à compreensão de uma realidade cada vez mais híbrida e interconectada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).**

Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Editora 34, 1996.

CAPES. **Portaria CAPES Nº 90**, de 21 de fevereiro de 2024. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem.** In: _____. Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÂNDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade.* – 8ª ed. – São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola, 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

JORDÃO, Clarissa Menezes. Da educação literária: elocubrações epistemofágicas de uma professora sobre o ensino/aprendizagem de procedimentos interpretativos na literatura. In: BONNICI, T., FLORY, A. V., PRADO, M. R. (orgs.). *Margens instáveis: tensões entre teoria, crítica e história da literatura.* Maringá: Eduem, 2011, p. 287-295.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã /** Marisa Lajolo. – São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

PRETTO, N. D. L. Professores e estudantes: redes e novas relações com os saberes. In: _____. **Educação, comunicação e cultura na era digital.** Salvador: EDUFBA, 2013.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. In: _____. **A ecologia pluralista da comunicação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, 2007.

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

XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A PRÁXIS TRANSFORMADORA DE PAULO FREIRE E A COSMOVISÃO DE AILTON KRENAK

Alexandra Epoglou¹
Christianne de Jesus Santos²
Gilderman Silva Lázaro³
Givanildo Batista da Silva⁴



1. INTRODUÇÃO

No mundo atual, marcado por desafios globais como as mudanças climáticas, a perda da biodiversidade, a poluição dos oceanos e do ar, a exaustão dos solos, além da escassez de água potável, torna-se imprescindível refletir criticamente sobre as questões ambientais. Esses problemas não se limitam ao âmbito técnico, mas envolvem dimensões políticas, sociais e econômicas que impactam diretamente a qualidade de vida e a sobrevivência, sobretudo das populações mais vulneráveis.

Ao mesmo tempo, a educação ambiental crítica constitui um instrumento essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados na transformação da sociedade. Mais do que transmitir práticas pontuais de preservação, como reciclagem ou economia de recursos, ela busca compreender as causas estruturais da crise ecológica acelerada a partir de meados do século XX, evidenciando a relação entre degradação ambiental, desigualdade social e modelos de desenvolvimento baseados no consumo excessivo e na exploração desenfreada da natureza.

Assim, a educação ambiental crítica assume papel estratégico ao estimular o pensamento reflexivo e a ação coletiva, promovendo a construção de alternativas sustentáveis e justas. Ela não se restringe à mudança de hábitos individuais, mas incentiva a transformação estrutural necessária para enfrentar os desafios contemporâneos, contribuindo para um futuro equilibrado entre humanidade e natureza.

Tendo em vista que a escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento da educação ambiental crítica, é urgente que os saberes populares, científicos e escolares sejam mobilizados para a formação educacional nessa perspectiva. Assim, são necessários profissionais que possam atuar de maneira autônoma, criativa e instigadora de novas aprendizagens.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma iniciativa voltada para a formação inicial de professores, por meio da integração entre universidade e escolas públicas. O programa promove experiências práticas supervisionadas que

1. Doutora em Ensino de Ciências. Coordenadora do núcleo interdisciplinar Educação Ambiental. Professora do Departamento de Química – CCET/UFS. E-mail: epoglou@gmail.com

2. Mestre em Ensino das Ciências Ambientais. Supervisora no núcleo interdisciplinar Educação Ambiental. Professora do Centro de Excelência Professor José Carlos dos Santos. E-mail: christianneaju@gmail.com

3. Doutor em Ciências e Engenharia de Materiais. Supervisor no núcleo interdisciplinar Educação Ambiental. Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: gilderman@academico.ufs.br

4. Mestre em Química. Supervisor no núcleo interdisciplinar Educação Ambiental. Professor do Centro de Excelência Leandro Maciel. E-mail: givanildoufs@hotmail.com

articulam teoria e prática, além de valorizar a docência como campo de conhecimento e prática social, estimulando a construção de propostas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a transformação da realidade brasileira.

Neste capítulo, apresentaremos um panorama do projeto de Educação Ambiental do núcleo interdisciplinar do campus São Cristóvão, formado por licenciandos dos cursos Ciências Biológicas, Geografia e Química. Além disso, vamos conhecer algumas atividades realizadas no âmbito do PIBID nas três escolas que fazem parte desse núcleo.

2. AS BASES QUE NOS ORIENTAM

Para elaboração de uma proposta de educação ambiental que atenda às expectativas de uma formação crítica, emancipatória e solidária, buscamos as ideias de dois extraordinários pensadores: Paulo Freire e Ailton Krenak. Para explicar como nos apropriamos de suas ideias e como as relacionamos à nossa proposta de educação ambiental, resumimos a seguir os pontos principais de cada autor.

2.1 A PRÁXIS TRANSFORMADORA DE PAULO FREIRE

A concepção freireana de educação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, propondo um processo formativo que estimule a consciência crítica dos educandos e os torne sujeitos ativos na transformação da realidade (Freire, 1987). No campo da educação ambiental, essa perspectiva implica não apenas ensinar práticas de remediação dos impactos já estabelecidos, mas também problematizar

as causas estruturais da degradação ambiental, como o consumismo, a desigualdade social e o modelo de desenvolvimento predatório que sustenta a crise socioambiental contemporânea (Loureiro, 2012).

Ademais, a pedagogia freireana valoriza o diálogo horizontal entre educadores e educandos, reconhecendo e legitimando o saber popular como parte essencial do processo educativo (Freire, 1996). No âmbito da educação ambiental, esse princípio se concretiza em práticas participativas, que possibilitem discutir e construir coletivamente soluções para os problemas ambientais, por meio da emancipação social e do fortalecimento da cidadania. Dessa forma, espera-se estimular processos de reflexão crítica e ação transformadora diante das questões ecológicas locais (Loureiro, 2012).

Outro ponto de destaque é que Paulo Freire enfatizava a importância da luta contra a exclusão, defendendo uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural na emancipação dos sujeitos (Freire, 1996). Aplicado à educação ambiental, esse princípio implica considerar diferentes culturas e saberes como fundamentais na construção de alternativas sustentáveis, sobretudo em contextos latino-americanos, onde a pluralidade de vivências e leituras do mundo pode contribuir para práticas educativas mais inclusivas e transformadoras (Loureiro, 2012).

Além disso, é importante lembrar que, de acordo com Paulo Freire, a educação é, antes de tudo, um ato político, orientado para a transformação da realidade e para a emancipação dos sujeitos (Freire, 1987). Nesse sentido, a

educação ambiental crítica, inspirada em seu pensamento, não se limita à mudança de comportamentos individuais, mas busca o trabalho coletivo para enfrentar e transformar as estruturas sociais e econômicas que produzem injustiça ambiental. Trata-se de uma perspectiva que articula diferentes saberes, sensibilização, participação e ação política, visando a construção de sociedades mais justas e sustentáveis (Loureiro, 2012).

Por fim, destaca-se a importância da interdisciplinaridade na educação ambiental, uma vez que os problemas socioambientais não podem ser compreendidos nem solucionados a partir de uma única área do conhecimento. A articulação entre diferentes componentes curriculares — como a Biologia, a Geografia e a Química — possibilita uma visão mais ampla e integrada da realidade, favorecendo práticas educativas que considerem a complexidade das questões ambientais e sociais (Sauvé, 2005). Assim, a interdisciplinaridade fortalece a perspectiva crítica e emancipatória, ao promover diálogos entre saberes científicos e populares, ampliando as possibilidades de transformação da realidade.

2.2 A COSMOVISÃO DE AILTON KRENAK

Ailton Krenak estabelece uma relação direta com a educação ambiental crítica ao propor uma visão que rompe com o antropocentrismo e valoriza a interdependência entre humanidade e natureza. Em obras como *Ideias para adiar o fim do mundo* e *A vida não é útil*, o autor evidencia que a crise ambiental não pode ser compreendida apenas como um problema ecológico, mas como uma crise civili-

zatória, que exige uma mudança profunda nos modos de sentir, pensar e agir (Krenak, 2019; Krenak, 2020).

Um dos pontos centrais de sua reflexão é a crítica ao antropocentrismo. Krenak questiona a visão ocidental moderna que coloca o ser humano como centro e dominador da natureza, reduzindo-a a mero recurso econômico. Ao dialogar com essa perspectiva, a educação ambiental crítica busca superar práticas reducionistas e utilitaristas, estimulando uma ética de respeito, cuidado e interdependência entre todos os seres vivos. Essa abordagem amplia a compreensão da educação ambiental como prática social e política, voltada não apenas para a preservação, mas para a construção de novos paradigmas de convivência e sustentabilidade (Loureiro, 2012).

Na obra *A vida não é útil*, Krenak defende que a vida deve ser compreendida em sua plenitude, e não reduzida a parâmetros de produtividade ou utilidade, como frequentemente ocorre na lógica moderna ocidental (Krenak, 2020). Essa crítica amplia o horizonte da educação ambiental crítica, que ao dialogar com a cosmovisão indígena, valoriza os saberes tradicionais e as práticas comunitárias como alternativas para enfrentar a crise ecológica.

Exemplos concretos dessas práticas incluem a agricultura agroecológica, que combina técnicas ancestrais de cultivo com princípios de sustentabilidade, garantindo a preservação da biodiversidade e a segurança alimentar das comunidades. O manejo sustentável da água, presente em diversas culturas indígenas e tradicionais, demonstra formas de convivência respeitosa com os ciclos naturais,

evitando a escassez e a degradação dos recursos hídricos. Além disso, rituais e práticas de cuidado espiritual com a terra reforçam a dimensão simbólica e ética da relação entre seres humanos e natureza, promovendo uma visão integradora que articula cultura, espiritualidade e ecologia.

Ao reconhecer e incorporar esses saberes, a educação ambiental crítica fortalece processos coletivos de cuidado e convivência sustentável, promovendo uma pedagogia que articula diversidade cultural, solidariedade e justiça socioambiental (Loureiro, 2012).

De mais a mais, Ailton Krenak afirma que os sonhos e a ancestralidade constituem formas de resistência e de construção de futuros possíveis, desafiando a lógica dominante que reduz a vida a parâmetros utilitaristas e imediatistas (Krenak, 2019). Essa perspectiva amplia o horizonte da educação ambiental crítica, ao reconhecer que a transformação necessária diante da crise socioambiental não é apenas técnica ou científica, mas também cultural e tem uma dimensão além do humano. Incorporar os sonhos e a ancestralidade como dimensões educativas significa valorizar memórias coletivas, práticas simbólicas e vínculos comunitários que fortalecem a identidade e a resistência dos povos. Dessa forma, a educação ambiental crítica se torna um espaço de diálogo entre racionalidade e espiritualidade, ciência e cultura, contribuindo para a construção de alternativas sustentáveis e emancipadoras (Loureiro, 2012).

Por fim, Krenak denuncia que muitas práticas denominadas “sustentáveis” permanecem reproduzindo lógicas

de exploração e consumo, sem questionar de fato os fundamentos do modelo de desenvolvimento vigente (Krenak, 2019). Essa crítica evidencia que a sustentabilidade, quando reduzida a soluções superficiais ou meramente paliativas, não é capaz de enfrentar a profundidade da crise socioambiental contemporânea.

Portanto, a educação ambiental crítica deve ir além de propostas limitadas à mitigação de impactos imediatos e assumir o compromisso de promover mudanças estruturais nos modelos de produção, consumo e organização social. Trata-se de uma perspectiva que busca transformar as bases econômicas e culturais que sustentam a injustiça ambiental, articulando práticas educativas voltadas para a emancipação e para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis (Loureiro, 2012).

3. ENFIM, AS PRÁTICAS

O nosso grupo tem desenvolvido ações em duas escolas na cidade de Aracaju e uma na cidade de São Cristóvão. A proposta é que todos os envolvidos possam compartilhar os conhecimentos adquiridos, ou seja, priorizamos o diálogo e a construção coletiva. Além disso, as ações não são específicas de uma escola, embora sejam adaptadas aos diferentes contextos.

Outro aspecto interessante do grupo é a interdisciplinaridade, que é favorecida pela presença de licenciandos de três cursos diferentes, mas que se complementam quando queremos pensar em questões ambientais: Ciências Biológicas, Geografia e Química. Nas reuniões gerais, é

muito visível a interdependência dos conhecimentos específicos de cada curso nos assuntos abordados.

Entretanto, nos trabalhos de campo, nem sempre é possível mobilizar todos os licenciandos visto que eles próprios devem custear os seus deslocamentos, o que dificulta a troca de vivências e experiências nos diferentes ambientes, prejudicando a formação daqueles que não tiveram oportunidade de participar. Com isso, podemos inferir que a Educação Ambiental também necessita de verbas de custeio, que não são previstas pelo programa institucional.

Objetivando não alongar esse capítulo, vamos apresentar três das atividades planejadas no âmbito das escolas e uma atividade realizada em parceria com uma organização não governamental. Assim, queremos ilustrar o eixo condutor central da proposta de educação ambiental crítica que estamos levando para a escola e para a formação inicial de professores. São atividades distintas que foram elaboradas com base nas demandas da escola, em diferentes momentos do planejamento anual.

3.1 POLUIÇÃO DAS ÁGUAS E O SABÃO ECOLÓGICO

A poluição das águas é um dos maiores desafios ambientais da atualidade, afetando rios, lagos e oceanos e comprometendo tanto os ecossistemas quanto a saúde humana. Entre os diversos agentes poluidores, o óleo de cozinha usado ocupa um papel significativo (Jaskiu et al., 2020). Quando descartado de forma inadequada, como diretamente em pias, ralos ou no solo, ele alcança os

sistemas de esgoto e, posteriormente, os corpos hídricos. Esse processo gera sérios impactos: o óleo forma uma camada superficial sobre a água, dificultando a oxigenação e prejudicando a vida aquática. Além disso, pode entupir tubulações, aumentar os custos de tratamento de esgoto e contribuir para a proliferação de pragas urbanas (Corrêa et al., 2018).

Estima-se que um litro de óleo de cozinha possa contaminar até 20 mil litros de água, tornando-o um dos resíduos domésticos mais nocivos quando mal gerido (Corrêa et al., 2018). Por isso, o conhecimento sobre o descarte correto é essencial. Alternativas sustentáveis incluem a coleta em pontos de reciclagem, onde o óleo pode ser transformado em sabão, biodiesel ou outros produtos de utilidade social e econômica. Essas práticas não apenas reduzem a poluição hídrica, mas também promovem a economia circular, dando novo destino a um resíduo que, de outra forma, seria altamente prejudicial ao ambiente (Silva Jr; Santos; Matos, 2024).

Assim, ressignificar o descarte do óleo de cozinha foi um exemplo concreto de como podemos obter benefícios coletivos, contribuindo para a preservação dos recursos hídricos e para a construção de uma sociedade mais sustentável.

A proposta foi elaborada pelos licenciandos, com base em um grande número de artigos e roteiros experimentais sobre saponificação, um tipo de reação química geralmente estudada entre os assuntos da Química Orgânica. A atividade foi desenvolvida nas aulas experimentais, já que as três escolas possuem laboratório de ciências.

Os estudantes foram instigados a pensar sobre: i) o modo de vida em que o tempo disponível para o preparo dos alimentos tem seu reflexo na qualidade do que é consumido, como a alimentação fast-food, por exemplo; ii) o descarte e a percepção do ambiente como um todo interligado, no qual uma ação não pode ser desvinculada de seus impactos; iii) a transformação da matéria, que de um lado pode produzir poluentes e, de outro, pode reduzi-los e iv) conhecimentos tradicionais, que devem ser preservados e propagados, sobretudo se trazem benefícios para a coletividade.

Os licenciandos testaram roteiros experimentais e posteriormente adequaram as práticas, elaborando o material escrito que foi entregue aos estudantes. Além disso, os licenciandos elaboraram uma atividade com: i) levantamento inicial das ideias dos estudantes; ii) lista de perguntas que instigavam os estudantes a considerarem diferentes aspectos do tema; iii) apresentação com os conceitos científicos envolvidos; iv) experimento; v) discussão sobre os resultados do experimento e vi) síntese de todo o processo.

Como foi dito, esse é um assunto fartamente discutido nas aulas da Educação Básica. Entretanto, a forma com que é abordado o conteúdo pode gerar um resultado diferente. Considerando a pedagogia freireana e a cosmovisão de Krenak, podemos perceber que as discussões sobre a produção de sabão como meio de evitar o descarte de óleo de cozinha usado podem ser direcionadas para: i) a percepção de que somos parte do todo e que nossas ações, além de nos impactar, atingem outros seres e o ambiente;

ii) o questionamento acerca do modo de vida acelerado, o qual somos impelidos a fazer tudo rapidamente, inclusive nossas escolhas alimentares e iii) o reconhecimento da relevância do conhecimento científico e dos saberes tradicionais na manutenção da vida e na criação de novas formas de interagir com o mundo.

3.2 CROPLÁSTICOS E O SABONETE ESFOLIANTE

Os microplásticos são partículas sólidas de plástico com menos de 5 mm de diâmetro, frequentemente utilizadas pela indústria cosmética em produtos como sabonetes esfoliantes, cremes e pastas de dente. Essas partículas, geralmente fabricadas a partir de polietileno ou polipropileno, cumprem a função de agentes abrasivos, responsáveis pela remoção de células mortas da pele e pela sensação de limpeza profunda (Vargas et al., 2022).

No entanto, o uso de microplásticos em cosméticos tem se tornado um problema ambiental relevante. Por serem extremamente pequenos e resistentes à degradação, eles não são retidos nos sistemas convencionais de tratamento de esgoto e acabam sendo liberados diretamente nos corpos hídricos. Uma vez no ambiente aquático, acumulam-se em rios, lagos e oceanos, onde podem ser ingeridos por organismos marinhos, entrando na cadeia alimentar. Microplásticos ingeridos por peixes e moluscos podem concentrar substâncias tóxicas, como metais pesados e poluentes orgânicos persistentes (Coelho, 2023).

Mas, não é um problema específico de poluição das águas. A contaminação difusa ocorre devido ao tamanho micros-

cópico. Assim, as partículas espalham-se facilmente e são praticamente impossíveis de remover do ambiente. Portanto, é possível encontrar microplásticos, por exemplo, em alimentos, nos diferentes organismos e em órgãos específicos do corpo humano (Coelho, 2023).

Diante desses impactos, cresce a busca por esfoliantes biodegradáveis, que utilizam partículas naturais como sementes de frutas, açúcar, sal marinho ou argilas. Essas alternativas oferecem o mesmo efeito cosmético sem gerar poluição plástica, sendo já adotadas por empresas que se preocupam em não apresentarem uma imagem de poluidores do ambiente (Coelho, 2023). Além disso, legislações em diferentes países têm restringido ou proibido o uso de microplásticos em cosméticos, incentivando a indústria a adotar soluções mais seguras e sustentáveis (Rocha; Oliveira; Tescarolo, 2020).

Diante dessa problemática, o grupo desenvolveu um processo investigativo para o estabelecimento de um roteiro experimental sobre a produção de sabonete esfoliante com fibras de coco. Assim, os estudantes foram instigados a fazerem inúmeros testes criarem, de forma coletiva, um produto que atendesse às especificações mínimas de consumo.

Assim, foram realizados os testes com variação na quantidade e na granulometria das fibras de coco. Todo o processo foi registrado, de modo que pudesse ser acompanhado coletivamente. Além disso, foi possível compreender todas as etapas do processo, desde a retirada da fibra de coco, passando pela seleção de diferentes granulometrias até a produção final, com uma proposta de precificação.

Ao longo da atividade, algumas questões foram levantadas para direcionar as discussões, tais como: i) Por que alguns materiais são produzidos mesmo que provoquem impactos no ambiente e qual sua relação com a incessante busca pelo lucro? ii) Quais mecanismos a sociedade civil pode mobilizar para cobrar inovação e mudanças? iii) Como a poluição por microplásticos está associada ao consumismo? iv) Como a utilização de recursos naturais pode impactar a vida das pessoas que vivem desses recursos? e v) Qual a importância da pesquisa científica e dos saberes tradicionais para o desenvolvimento de novas formas de viver?

Desse modo, é possível inferir que a abordagem investigativa associada a questões direcionadas por Freire e Krenak pode ser um caminho para que os estudantes percebam que: i) suas escolhas promovem impactos ambientais e sociais; ii) a busca pelo lucro pode ignorar os impactos de produtos e processos; iii) a organização da sociedade civil pode incentivar mudanças e inovações; iv) as pessoas que vivem em locais de extração de recursos naturais podem sofrer mais com os impactos ambientais, ou seja, maior vulnerabilidade socioambiental.

3.3 O MANGUEZAL E O DESPREZO

Apesar de sua importância ecológica, social e econômica, os manguezais historicamente são alvo de preconceito e descaso. Muitas pessoas os enxergam como ambientes sujos, malcheirosos ou inúteis, ignorando que se trata de ecossistemas altamente produtivos e essenciais para a manutenção da vida costeira (Gouveia, 2019). Essa

percepção negativa está ligada à falta de conhecimento sobre seus serviços ambientais e ao avanço da urbanização desordenada.

Os manguezais ainda hoje são vistos como áreas insalubres, improdutivas ou obstáculos ao desenvolvimento urbano e turístico. Essa percepção negativa contribuiu para sua degradação, já que muitos projetos de expansão imobiliária e industrial avançaram sobre áreas de mangue, ignorando sua relevância ecológica e social (Gouveia, 2019).

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente, o Brasil já perdeu cerca de 25% de sua cobertura original de manguezais nas últimas décadas, principalmente devido à urbanização costeira, poluição e atividades industriais (Brasil, 2024). Globalmente, estima-se que mais de 35% dos manguezais tenham sido destruídos desde 1980, colocando em risco ecossistemas fundamentais para a biodiversidade e para comunidades tradicionais (CCARBON/USP, 2025).

Podemos destacar sua importância ecológica e social: i) como berçário da vida marinha, visto que abrigam espécies de peixes e crustáceos essenciais para a pesca artesanal; ii) para proteção costeira, já que funcionam como barreiras naturais contra erosão e tempestades; iii) enquanto sumidouros de carbono, pois armazenam até quatro vezes mais carbono por hectare do que florestas tropicais, sendo aliados no combate às mudanças climáticas e iv) como sustento cultural e econômico, uma vez que comunidades tradicionais dependem dos manguezais para alimentação, renda e práticas culturais (CCARBON/USP, 2025).

O estigma social e a falta de políticas efetivas de valorização resultam em práticas como aterros, despejo de esgoto e poluição por resíduos sólidos. Isso compromete não apenas a biodiversidade, mas também a subsistência de populações costeiras que dependem diretamente desse ecossistema. Na cidade de Aracaju é possível verificar essas ações na formação de alguns bairros, o que torna esse assunto muito próximo da realidade dos estudantes.

Para abordar um tema tão complexo e, ao mesmo tempo, tão próximo dos estudantes, o grupo resolveu elaborar um trabalho de campo combinado com discussões em sala de aula. Assim, fundamentados em Freire e Krenak, pretendemos: i) combater o preconceito e promover o reconhecimento da importância dos manguezais; ii) apresentar a importância das políticas públicas de conservação para ampliar áreas protegidas e fiscalizar ocupações irregulares; iii) incentivar a participação comunitária, de modo a envolver populações locais na gestão e recuperação dos manguezais.

Dessa maneira, os estudantes podem desenvolver uma nova perspectiva acerca dos manguezais e, principalmente, sobre as decisões políticas que têm negligenciado esse importante ecossistema. Com isso, esperamos que os estudantes percebam que a organização da sociedade é um importante instrumento de reivindicação e pressão popular.

3.4 OS RESÍDUOS SÓLIDOS E A COMPOSTAGEM

Desde a transição da vida nômade, cerca de 10 mil a.C., quando os seres humanos passaram a viver em comunidades, a produção de resíduos sólidos tem aumentado.

Após a revolução industrial, especialmente a partir de 1970, quando o tema passou a ser debatido em grandes encontros mundiais, os resíduos adquiriram um peso significativo para o meio ambiente, impactando principalmente a saúde pública (Costa et al., 2016).

Por exemplo, no Centro de Excelência Professor José Carlos de Sousa, escola situada no bairro Grageru em Aracaju, o volume diário de resíduos sólidos oriundos da cozinha chega a aproximadamente 300 quilos/mês, que destinados aos aterros sanitários, produzem metano (CH_4), um gás 25 vezes mais potente que o CO_2 , contribuindo fortemente para: i) as mudanças climáticas; ii) contaminação do solo e/ou água e iii) atração de vetores de doenças como ratos e baratas, causando problemas sanitários.

Assim, compreendendo o impacto das ações para um futuro sustentável, reuniram-se esforços para desenvolver atividades relacionadas à compostagem na escola, através de uma parceria com o projeto “EcoVida – cozinha itinerante”, desenvolvido pelo Instituto Mpumalanga, que é uma organização da sociedade civil atuante desde 2007.

O trabalho compreendeu várias etapas, tais como: i) apresentação do projeto em sala; ii) conscientização quanto à separação dos resíduos, organização e identificação das lixeiras coletoras; iii) orientação, colocação dos resíduos na composteira; iv) monitoramento da temperatura (textura, vetores, irrigação, peneiração, filtração do biofertilizante); v) envasamento, etiquetagem e comercialização e vi) elaboração de relatórios técnicos a cada etapa concluída.

Os resultados obtidos – adubo orgânico e biofertilizante – foram apresentados no “Encontro pelo Futuro Ecológico”, evento realizado em São Sebastião – SP em dezembro de 2025, a convite da organização parceira, como referência de boas práticas e manuseio de resíduos sólidos da cozinha escolar.

Durante o evento, além das orientações técnicas, os participantes vivenciaram um momento ímpar, que foi a visita à Aldeia Guarani do Rio Silveiras, entre São Sebastião e Bertioga, compreendendo *in loco* a relação dos povos indígenas com a natureza. Observaram as técnicas ancestrais de cultivo com princípios de sustentabilidade, dentre elas a compostagem, e principalmente a demonstração de respeito e gratidão à natureza através de orações e cantos.

Logo abaixo apresentamos registros do processo que compreendeu licenciandos do Pibid, estudantes da Educação Básica e professores.

Antes e depois da proposta das atividades do projeto

Figura 01: Santos, Christianne. Descarte de resíduos sólidos da cozinha escolar. 2025



Fonte: Acervo particular.

Processo da compostagem na escola

Figura 02: Santos, Christianne. Acompanhamento dos estudantes com técnicos da Secretaria de Meio Ambiente/SE. 2025



Fonte: Acervo particular.

Figura 03: Santos, Christianne. Embalagem e finalização dos produtos (adubo e biofertilizante). 2025



Fonte: Acervo particular.

Vivência na Aldeia Guarani do Rio Silveiras - SP

Figura 04: Santos, Christianne. Coleta seletiva e compostagem na comunidade indígena. 2025



Fonte: Acervo particular.

Formação com a comunidade local

Figura 05: Santos, Christianne. Participantes da ação com o líder da aldeia. 2025



Fonte: Acervo particular.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a educação ambiental crítica, inspirada na práxis transformadora de Paulo Freire e na cosmovisão de Ailton Krenak, constitui um caminho potente para enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos. Ao reconhecer que a crise ecológica é também uma crise civilizatória, torna-se claro que não basta adotar práticas pontuais de preservação: é necessário repensar profundamente os modelos de desenvolvimento, consumo e relação com a natureza.

A pedagogia freireana contribui ao destacar o caráter político da educação, valorizando o diálogo, a diversidade cultural e a emancipação dos sujeitos. Já Krenak amplia esse horizonte ao propor uma visão que rompe com o antropocentrismo e resgata a ancestralidade, os sonhos e os saberes tradicionais como dimensões fundamentais da resistência e da construção de futuros possíveis.

As práticas descritas, desde a produção de sabão ecológico até o trabalho de campo nos manguezais, demonstram que a articulação entre teoria e prática, ciência e saberes populares, pode gerar experiências educativas transformadoras. Nesse sentido, a interdisciplinaridade e a participação coletiva revelam-se indispensáveis para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender a complexidade das questões ambientais e de atuar na construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

Portanto, a educação ambiental crítica não se limita a uma abordagem técnica, mas se afirma como um projeto político, cultural e ético, que busca adiar o fim do mundo e

criar novas formas de existência em equilíbrio com a natureza e com a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. **Programa Nacional de Conservação e Uso Sustentável dos Manguezais do Brasil**. Brasília: MMA, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/composicao/smc/doceano/publicacoes/manguezais/decreto_texto_final.pdf. Acesso em: 20 dez. 2025.

CENTRO DE ESTUDOS DE CARBONO EM AGRICULTURA TROPICAL (CCARBON/USP). **Manguezais: soluções baseadas na natureza contra a crise climática**. São Paulo: USP, 2025. Disponível em: <https://ccarbon.usp.br/pt/manguezais-solucoes-baseadas-na-natureza-contr-a-cri-se-climatica/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

COELHO, Emily da Conceição Pinheiro. **Esfoliantes biodegradáveis como alternativa para minimizar os impactos causados por esfoliantes de microplásticos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnologia em Gestão Ambiental) – Universidade Estadual do Maranhão, São Bento, 2023.

CORRÊA, Lívia Pita; GUIMARÃES, Vitor Nunes; HESPAHOL, Laíne Ignácio; SILVA, Jonathan Velasco da. Impacto ambiental causado pelo descarte de óleo: estudo do destino que é dado para o óleo de cozinha usado pelos moradores de um condomínio residencial em Campos dos Goytacazes – RJ. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, v. 7, n. 3, p. 341-356, 2018. DOI: 10.3895/rbpd.v7n3.8580.

COSTA, Tancio Gutier Ailan; IWATA, Bruna de Freitas; CASTRO, Camila Portela de; COELHO, Juliana Vogado; CLEMENTINO, Gleide Ellen dos Santos; CUNHA, Laércio Miranda. Impactos ambientais de lixo a céu aberto no Município de Cristalândia, Estado do Piauí, Nordeste Brasileiro. **Revista Brasileira de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, v. 3, n. 4, p.79-86, 2016. Disponível em: <http://revista.ecogestaobrasil.net/v3n4/v03n04a08a.html>. Acesso em 07 nov. 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOUVEIA, Marcelle Gomes Pina. **Manguezais do nordeste**: ecologia, conservação e pressões ambientais. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/34144> . Acesso em: 10 dez. 2025.

JASKIU, Ivana Fernanda; NARCISO, Gabrielle Andressa Apostolopoulou. Compostos orgânicos e a contaminação da água: descarte inadequado do óleo de cozinha usado. **Revista ENAPROC**, União da Vitória: UNIUV, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniuv.edu.br/enaproc/article/download/612/551> . Acesso em: 20 dez. 2025.

KRENAK, A. **A Vida Não É Útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Marta Franciely Lopes; OLIVEIRA, Noéle Perussi; TESCAROLLO, Iara Lúcia. Esfoliante formulado com pó de café como alternativa ao uso de microesferas de plástico. **InterfacEHS - Revista de Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade**. V. 15, N. 1, São Paulo: Centro Universitário Senac, 2020. Disponível em: <http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2020/06/Artigo-6.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA JÚNIOR, Jorge Henrique e; SANTOS, Francisco José Borges dos; MATOS, Fábio de Oliveira. Reciclagem do óleo de cozinha usado para a fabricação de sabão artesanal: pesquisa, ensino e extensão. **Somma: Revista Científica do Instituto Federal do Piauí**, v. 10, 2024. Disponível em: <https://revistas.ifpi.edu.br/index.php/somma/article/view/206/> . Acesso em: 20 dez. 2025.

VARGAS, Julia Gabriela Matos; SILVA, Vinicius Bueno da; OLIVEIRA, Lílian Karla de; MOLINA, Eduardo Ferreira. Microplásticos: uso na indústria cosmética e impactos no ambiente aquático. **Química Nova**, v. 45, n. 6, p. 705-711, 2022. DOI: 10.21577/0100-4042.20170870. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/sr67Byx5TJHdDvdPzV8SRJd/?format=pdf> .

EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID- ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL

Roana Rodrigues¹

Eduardo Marques Pinheiro²

Clara Luana Guimarães de Melo Santos³

Adenilson Alves dos Santos⁴

1. Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora de núcleo e bolsista PIBID/CAPES. E-mail: roana@academico.ufs.br.

2. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Professor de Língua Espanhola da rede pública estadual de Sergipe (SEDUC/SE). Supervisor de núcleo e bolsista PIBID/CAPES. E-mail: pinheirodudu001@gmail.com

3. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras Estrangeiras. Professora de Língua Espanhola da rede pública estadual de Sergipe (SEDUC/SE). Supervisora de núcleo e Bolsista PIBID/CAPES. E-mail: claruluanagms@gmail.com

4. Graduado em Letras - Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe. Graduado em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA - CE). Professor de Língua Espanhola da rede pública estadual de Sergipe (SEDUC/SE). Professor das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Aracaju/SE (SEMED/AJU). Supervisor de núcleo e bolsista PIBID/CAPES. E-mail: adeargentino@gmail.com

1. PALAVRAS INICIAIS

A formação inicial de professoras/es no Brasil tem sido atravessada por desafios históricos que envolvem a articulação entre teoria e prática, a construção de saberes profissionais situados e a inserção qualificada dos licenciandos na escola de educação básica. Diversos autores (Freire, 1996; Walsh, 2009; Silva, 2022) destacam a necessidade de superar modelos formativos fragmentados, defendendo a docência como prática social, reflexiva e situada. Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são construídos “na e pela prática”, constituindo-se em diálogo permanente entre experiência, conhecimento profissional e contexto escolar. De modo convergente, Libâneo (2013) sustenta que a formação do professor depende da mobilização integrada dos conhecimentos pedagógicos, disciplinares e didáticos, articulados à realidade cotidiana da escola.

A literatura sobre formação docente enfatiza, ainda, a importância de programas que promovam imersão supervisionada e reflexão crítica, como defendem Pimenta e Lima (2018) ao compreenderem o estágio e a prática

supervisionada como espaços de práxis, nos quais a/o licencianda/o aprende a problematizar, interpretar e transformar o cotidiano da sala de aula. Do ponto de vista da profissionalização docente, a constituição da identidade docente e o desenvolvimento da autonomia pedagógica são processos que exigem a superação do modelo tradicional de formação isolada. Segundo Nóvoa (2019), essa identidade deve ser construída ativamente por meio de experiências profissionais significativas.

É nesse cenário que se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), política pública criada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2007 com a finalidade de fortalecer a aproximação entre universidade e escola, promovendo experiências de formação ancoradas na observação, na participação ativa e na reflexão crítica sobre o cotidiano escolar. Segundo Gatti, Barretto e André (2011), programas como o PIBID respondem a uma demanda histórica da formação docente no Brasil, ao reconhecerem que a prática não pode ser tratada como etapa



final da licenciatura, mas como componente estruturante da formação inicial.

Neste trabalho, nos dedicamos a compartilhar ações desenvolvidas no âmbito de um dos núcleos do PIBID-Espanhol, o qual integra a coordenadora e os estudantes universitários/os (*pibidianas/os*) dos cursos de Licenciatura em Letras-Espanhol e Letras-Português/Espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão, e professores-supervisores e estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) de três escolas estaduais da cidade de Aracaju: Centro de Excelência Professor João Costa, Centro de Excelência John Kennedy e Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte.

Trata-se de um relato de experiência, ou seja, de uma produção descritiva que apresenta as nossas vivências acadêmico-profissionais com foco nas ações desenvolvidas pelo núcleo do PIBID-Espanhol^[1], com embasamento científico e reflexão crítica. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 72), “O conhecimento científico, advindo dos RE [relatos de experiência], beneficia o meio acadêmico e a sociedade, por contribuir na melhoria de intervenções e possibilitar o usufruto de futuras propostas de trabalho”. Sendo assim, com este estudo, discutiremos as seguintes questões:

I. Neste trabalho, apresentamos as nossas experiências e percepções enquanto coordenadora e supervisores participantes do projeto. Além disso, em alguns momentos, compartilhamos o nosso entendimento do impacto das ações realizadas para a formação acadêmico-profissional das/os pibidianas/os – a quem agradecemos pela parceria e crescimento conjunto –, levando em consideração os seus depoimentos em nossos encontros e reuniões do grupo.

- Qual lugar a educação linguística em língua espanhola ocupa no EMTI, considerando o nosso contexto de atuação no ano de 2025?
- Diante das dificuldades e limitações já conhecidas na educação linguística em língua espanhola, quais caminhos são traçados em nosso contexto de atuação para a presença, permanência e ampliação do espaço do espanhol no ensino médio?
- De que maneira a participação das/os pibidianas/os intervém no planejamento, na preparação de materiais didáticos e na dinâmica nas aulas de língua espanhola?

Para a discussão desses tópicos, organizamos este capítulo da seguinte maneira: na seção 2, descrevemos brevemente a respeito das *ondas* do ensino de espanhol no Brasil nas últimas décadas e em Sergipe mais recentemente, além de apresentar reflexões a respeito do(s) conceito(s) de escola (de tempo) integral, com ênfase no lugar que ocupam as aulas de espanhol no EMTI em Aracaju/Sergipe. Por sua vez, na seção 3, relatamos as nossas experiências, organizadas em subseções de acordo com as ações desenvolvidas em cada comunidade escolar. Nas considerações finais, ressaltamos as contribuições das reflexões realizadas neste trabalho. Salientamos que os conceitos teóricos que são base para as reflexões e ações pedagógicas descritas estão articulados em consonância com os relatos de nossas vivências no interior de cada seção.

2. A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA (DE TEMPO) INTEGRAL

Muitas pesquisas (Rodrigues, 2016; Silva Júnior e Eres Fernández, 2019; Silva Júnior, 2023; Victuri, 2024) têm registrado o atribulado percurso da língua espanhola na legislação

educacional brasileira. Paraquett (2020), em analogia às ondas do feminismo, estabelece uma trajetória histórica do espanhol no Brasil em *quatro ondas*, conforme resumimos no Quadro 1:

Quadro 1. As ondas do hispanismo no Brasil

Período	Descrição
1ª onda <i>De Antenor Nascentes às Licenciaturas em Neolatinas</i>	Esta <i>onda</i> tem como marco inicial a criação da cadeira de língua espanhola no Colégio Pedro II, ocupada por Antenor Nascentes. No entanto, esta fase, que abrange, aproximadamente, o período de 1920 a 1960 é marcada pela Lei Rocha Vaz (1925), pela Reforma Francisco Campos (1931), pela Reforma de Capanema (1942) e pela primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1961), com poucos ou nulos avanços legislativos do ensino de espanhol no Brasil, sempre em segundo, terceiro ou quarto plano se comparado a outras línguas estrangeiras (mais especificamente o inglês, francês e alemão). Esse período se destaca pelas Licenciaturas em Letras Neolatinas e por profissionais que atuavam sob uma forte influência eurocêntrica e pela concepção de língua como sistema e apoiada na literatura clássica.
2ª onda <i>Da Licenciatura Dupla (Espanhol) à fundação das Associações de Professores de Espanhol (APE)</i>	Contemplando o período de 1960 até o final da década de 1990, o marco inicial desta fase é a instituição, em 1962, de Licenciaturas em Letras com dupla habilitação. A <i>onda avança</i> , na década de 1980, com as fundações das Associações de Professores de Espanhol (APE) pelo país e com o Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol (CBPE). Em 1990 os <i>avanços</i> são marcados também pelas relações comerciais do Mercosul e pelo aumento de pesquisadoras/es na área de ensino e estudo do espanhol. A LDB de 1996 embora estabeleça a obrigatoriedade de ensino de uma língua estrangeira a ser escolhida pela comunidade escolar, ao não especificar o espanhol não apresenta mudanças práticas efetivas no ensino desta língua. O período ainda foi bastante marcado pela hegemonia do ensino do espanhol peninsular, com forte interferência de entidades estrangeiras, como o Instituto Cervantes.
3ª onda <i>Da fundação da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) à revogação da Lei do Espanhol</i>	O período de 2000 a 2017 contempla um grande <i>avanço</i> e também um grande <i>reco</i> da <i>onda hispanista</i> no Brasil. Esta fase tem como marco inicial a fundação da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), em 2000, e perpassa - ou <i>culmina</i> - na Lei do Espanhol (Lei 11.161/2005) a qual torna facultada a oferta do espanhol no Ensino Fundamental e obrigatória (com matrícula facultativa) no Ensino Médio. A Lei do Espanhol impulsiona a produção de livro didático de língua espanhola no país, sobretudo com a inclusão do espanhol no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), promove um novo perfil na pesquisa com foco maior nos estudos da linguagem, sobretudo para a Linguística Aplicada e possibilita a descentralização do ensino de espanhol por um viés europeu, com pesquisas e propostas pedagógicas reflexivas, plurais e latino-americanas. O marco final desta fase é a revogação da Lei do Espanhol (Lei 13.415/2017) durante o governo golpista de Michel Temer.
4ª onda <i>A partir do movimento #FicaEspanhol</i>	A quarta onda marca a continuidade da luta pela presença e permanência do espanhol na educação básica no Brasil. A Lei 13.415/2017 é vista como um retrocesso ao determinar especificamente o inglês como única língua estrangeira obrigatória.

Fonte: autoria própria, com base em Paraquett (2020) e Silva Júnior (2023).

A partir dos muitos *solavancos* e *vai-vens*, nos encontramos na 4ª *onda*, caracterizada, até o momento, pela sua luta constante pela presença e permanência do espanhol na educação básica no Brasil: seguimos remando contra a maré. Com a revogação da Lei do Espanhol, estamos vivendo um período conturbado no qual a disciplina não é, de maneira gerla, mencionada, considerada ou contemplada em programas e documentos oficiais do país, os quais destacamos:

- a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) do Ensino Médio, cuja menção ao *ensino de espanhol* se restringe a informar que a formação geral básica deve contemplar a “língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o *espanhol*, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino” (Brasil, 2018, p. 476), decisão que rompe com o plurilinguismo presente na LDB de 1996 e atribui um valor desigual às línguas estrangeiras, como bem pontuam Silva Júnior e Eres Fernández (2019, p. 192);
- a Reforma do Ensino Médio, com a Lei 13.415/2017 e com a sua revogação parcial pela Lei 14.945/2024, apresenta o modelo do *Novo Ensino Médio*, organizando os componentes curriculares em: *Formação Geral Básica* (FGB) e *Itinerários Formativos*. Assim como consta na BNCC, o espanhol é mencionado como uma possibilidade de oferta “de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”; e

- o edital do PNLD deixou de contemplar o Espanhol, ou seja, a partir da revogação da Lei do Espanhol não houve mais obras didáticas aprovadas ou disponibilizadas no Programa e as escolas, que mantiveram a oferta de espanhol, tiveram que buscar alternativas para o uso de materiais didáticos. O espanhol só voltou a ser contemplado no edital para o quadriênio de 2026-2029.

Segundo dados apresentados no Currículo de Sergipe para o Ensino Médio^[II] (2022, p. 33), em nosso estado, o Espanhol passou a ser uma realidade em 2009, com a contratação temporária de professores e, posteriormente, em 2012, com concurso público para professores efetivos. Apesar da revogação da Lei do Espanhol em 2017 e de sua ausência na BNCC, em Sergipe a disciplina se mantém, embora no currículo esteja contemplada na seção de *Itinerários formativos*, em consonância com o modelo do *Novo Ensino Médio*. São propostas 3 *atividades integradoras*, todas de caráter interdisciplinar, a saber: *Hispanismo en foco*; *Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia* e *Entre palabras, colores y escenas hispánicos*.

Para além do lugar ocupado (ou *silenciado*) do espanhol nos documentos oficiais, destacamos também a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral no país e, mais especificamente, em Sergipe^[III], em conformidade

II Disponível em: <https://seduc.se.gov.br/download/curriculo-de-sergipe-ensino-medio/>. Acesso em novembro de 2025.

III Notícia sobre o ensino médio de tempo integral em Sergipe: https://sergipe.se.gov.br/index.php/noticias/educacao-cultura/ensino_medio_integral_de_sergipe_e_destaque_em_pesquisa_nacional_sobre_preparacao_para_o_enem. Acesso em novembro de 2025.

com a Lei 14.640/2023 que institui o Programa Escola em Tempo Integral na educação básica brasileira, caracterizada pelo aumento de horas que a/o estudante passa na escola (de 7 a 8 horas por dia) e com a Resolução CNE/CEB nº 7/2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a *Educação Integral em Tempo Integral* na Educação Básica (grifos nossos).

Como apresentado pelas professoras sergipanas Isabella Silva dos Santos e Juselice Alves Araujo de Alencar, durante o Ciclo de Formação PIBID-UFES^{IV}, o conceito de *educação integral* remonta à quase centenária concepção pedagógica de desenvolvimento pleno e multidimensional do ser humano, apresentado desde o Manifesto Pioneiro da Escola Nova, em 1932, e reiterado pelo Projeto Educacional Anísio Teixeira, em 1980, com a defesa de uma escola pública democrática, crítica e reflexiva e a formação de cidadãos autônomos. Por outro lado, a *escola de tempo integral* tem um marco legal recente no Brasil com diretrizes e políticas de fomento específicas relacionadas à carga horária que a/o estudante permanece na escola com a realização de atividades efetivamente importantes para a sua formação.

Considerando as particularidades da BNCC e a Reforma do Ensino Médio, vê-se a *educação integral em tempo integral* como meio fundamental para cumprir os objetivos educacionais propostos nos documentos oficiais. É neste cenário que nossas práticas relacionadas ao PIBID-Espanhol se instauram, como descreveremos com mais detalhes na próxima seção.

IV Palestra *Ciclo de Formação PIBID -UFES 2024-2026*. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/aFuFCEi9VC4?si=SMuSd2LWBJoioyIF>. Acesso em novembro de 2025.

3. A FORMAÇÃO CRÍTICA DE ESTUDANTES, PIBIDIANOS/AS E PROFESSORAS/ES DE LÍNGUA ESPANHOLA: NOSSO CONTEXTO DE ATUAÇÃO

Este trabalho contempla os olhares e vivências da professora-coordenadora do núcleo^V e dos professores-supervisores de três escolas estaduais localizadas na cidade de Aracaju com aulas de língua espanhola no EMTI. Cada escola recebeu 8 pibidianas/os que realizaram variadas atividades semanais (observação, preparação de planos de aula, atividades, unidades didáticas e/ou oficinas, elaboração de provas, auxílio em sala de aula, regência de parte da aula, entre outras), totalizando 24 estudantes em formação. A atuação de nossas/os pibidianas/os ocorreu preferencialmente em duplas, mas houve casos de práticas individuais, a depender da experiência e da organização/disponibilidade de horários.

Em todas as escolas em que atuamos, há a oferta de língua espanhola para o ensino médio com uma hora-aula semanal por turma. A respeito do quantitativo de aulas de espanhol, tivemos o seguinte cenário: no Centro de Excelência Professor João Costa, em 2025, o Prof. Adenilson Alves dos Santos contou com quatro turmas de 1º ano, seis turmas de 2º ano e seis de 3º ano. No Centro de Excelência John Kennedy, a Profa. Clara Luana Guimarães de Melo Santos teve duas turmas do 1º ano, duas do 2º

V Grande parte das atividades desenvolvidas ao longo de 2025 pelo nosso núcleo foram coordenadas em conjunto com a Profa. Dra. Acassia dos Anjos Santos Rosa do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS, a quem agradecemos pelas ações e formação teórico-crítica compartilhada e destinada a todas as pessoas envolvidas no projeto. Ao assumir a coordenação institucional geral do PIBID-UFES, a Profa. Acassia Anjos transferiu a coordenação deste núcleo à Profa. Dra. Roana Rodrigues, coautora deste trabalho.

ano e uma do 3º ano, além da disciplina eletiva ofertada no segundo semestre de 2025. Já no Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte, o Prof. Eduardo Marques Pinheiro atuou em nove turmas de 1º ano, sete de 2º ano e seis de 3º ano.

Para fins didáticos, descreveremos três ações, cada uma relacionada a uma escola, desenvolvidas pelo nosso núcleo PIBID-Espanhol. No entanto, é importante destacar que essas vivências são compartilhadas, em alguma medida e com algumas particularidades, entre os três contextos escolares, cujos pontos de encontro e distanciamento foram evidenciados em nossas reuniões mensais do grupo. Apontamos, em cada seção, as reflexões teóricas e as atividades práticas realizadas nas aulas de espanhol, assim como o papel, envolvimento e possíveis contribuições de nossas/os pibidianas/os.

3.1 MATERIAL DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: *REFLEXIONES CRÍTICAS Y SOLUCIONES CREATIVAS*

O trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Espanhola ao longo do ano de 2025, no Centro de Excelência Professor João Costa, junto às turmas de Ensino Médio em regime de tempo integral, partiu de inquietações concretas da prática docente. Desde o planejamento inicial, tornou-se evidente a necessidade de superar um ensino de língua restrito à gramática normativa e aos modelos culturais hegemônicos, sobretudo diante do compromisso institucional da escola com a construção de uma identidade pedagógica antirracista.

Conforme narrado na seção anterior, a revogação da Lei do Espanhol teve diversas consequências, dentre as quais destacamos a eliminação da disciplina no edital do PNLD. Uma maneira de amenizar a falta de material didático de língua espanhola foi a implementação, realizada pelo governo estadual de Sergipe, de uma formação continuada e do lançamento de um livro didático de espanhol voltado para a rede pública^[VI].

Reconhecemos a importância do livro didático em questão, que contribuiu para o planejamento e desenvolvimento das atividades ao longo do ano. Apontamos, no entanto, que não houve opções de materiais a serem utilizados e, a partir de um olhar crítico e reflexivo, foi entendido que ele não poderia ser o único ou principal material em nossas atividades. Buscamos, dessa maneira, outros caminhos para a mediação entre língua, cultura e realidade social, sobretudo com materiais autênticos (como músicas, notícias e textos literários), possibilitando, assim, o contato sistemático com produções culturais latino-americanas.

A leitura, reflexão e momentos de discussão desses materiais autênticos ampliou o repertório crítico de nossas/os estudantes da educação básica e favoreceu debates sobre pertencimento e diversidade. Tal movimento dialoga com a perspectiva da educação intercultural crítica defendida por Candau (2012), na medida em que a escola se configura como espaço de encontro, confronto e negociação entre culturas.

VI Notícia sobre livro didático de espanhol em Sergipe. Disponível em: https://sergipe.se.gov.br/secom/noticia/sergipe_sai_na_frente_e_lanca_primeiro_livro_didatico_de_espanhol_voltado_a_rede_publica. Acesso em novembro de 2025.

As/Os pibidianas/os foram participantes ativas/os em todo o processo de seleção e elaboração dos materiais autênticos e participação em sala de aula, destacando-se neste relato a sua atuação também na criação de questões inéditas para compor o simulado do quarto bimestre da escola. Nessa atividade, elas/eles integraram competência linguística, análise discursiva e consciência sociocultural, alinhando a sala de aula às demandas avaliativas externas de uma prova estilo *ENEM*. Esse tipo de exame se caracteriza, segundo Botelho (2022), por possuir questões constituídas por um texto base, um enunciado e alternativas, possibilitando à/ao estudante o raciocínio crítico que viabilize a compreensão e a solução de problemas.

Embora seja uma avaliação de tipo *somativa* (realizada ao final de uma etapa para atribuir nota à/ao discente), as/os pibidianas/os não perderam de vista a formação crítico-reflexiva das turmas e propuseram questões que articulavam os conteúdos socioculturais (violência doméstica, LGBTQIAP+fobia e racismo) trabalhados em sala com os pontos gramaticais estudados ao longo do bimestre (como *pronombres* e *adjetivos determinativos*), a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros (notícias, tirinhas, campanhas governamentais, entre outros).

O olhar ampliado para outras formas de materiais, além do livro didático, demanda tempo e dedicação, mas possibilita também uma formação mais ampla, contextualizada e crítica por parte das/os estudantes do ensino médio e também de nossas/os pibidianas/os-professoras/es em formação.

3.2 A DISCIPLINA ELETIVA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM CRÍTICA: *MÚSICA Y DECOLONIALIDAD*

Este relato apresenta uma experiência vivenciada no Centro de Excelência John Kennedy, em uma disciplina eletiva no ensino integral, com duas horas-aula semanais. Conforme mencionado, as disciplinas eletivas fazem parte da carga horária do Itinerário Formativo previsto pela BNCC e tem como principal objetivo oportunizar às/aos estudantes um momento de estudos que fuge ao estabelecido pela rotina das disciplinas obrigatórias. Nesta parte diversificada do currículo, é importante que as/os alunas/os se sintam motivadas/os a aprender e para isso as eletivas são pensadas a partir da criatividade, unindo conhecimento e inovação.

No segundo semestre de 2025, para as turmas de ensino médio, foi oferecida a disciplina eletiva *Decolonizando el español con música*, atrelando o ensino de espanhol a músicas de artistas hispanofalantes. A proposta dessa eletiva alinhou-se ao chamado *giro decolonial*, ou seja, teve como base a atuação “a partir de nossas aulas, dos materiais didáticos que utilizamos, do currículo colocado em prática no chão da escola, [como] lugar de promover e escutar vozes outras que nos levem a descobrir o Sul, por vezes apagado e silenciado” (Matos, 2022, p. 284). Desse modo, proporcionamos às/aos estudantes da educação básica um olhar outro sobre as músicas em língua espanhola, seus sentidos e impactos, cantadas por diferentes vozes.

Ademais, uma característica diferenciada da ação foi a proposta de trabalho com músicas em parceria com

cantores brasileiros, aproximando as culturas dos países envolvidos, visto que um dos objetivos da disciplina era a identificação do aluno não só como brasileiro, mas também como latino-americano. Na primeira aula, por exemplo, foi trabalhado o rock *300 kilos*, do grupo espanhol *Los coyotes*, o qual apresenta uma série de países, incluindo o Brasil, como *latinoamericanos*. Com isso, as/os alunas/os tiveram a oportunidade de refletir a respeito do que é ser *latinoamericano* e se (re)conhecerem (n)essa identidade social.

As aulas eram sempre dinâmicas, com uso de metodologias ativas, e aconteciam com a apresentação, escuta e estudo de uma música e, em um segundo momento, com uma imersão cultural sobre o país do artista hispanofalante estudado. Com a disciplina foi possível também desenvolver a compreensão leitora e auditiva em língua espanhola, conhecer diferentes aspectos culturais de países, sobretudo, da América Latina, estudar sobre variação linguística em língua espanhola e criar um espaço seguro e produtivo para a reflexão dos temas trabalhados nas músicas.

Todas/os as/os pibidianas/os atuaram nesta disciplina eletiva. Elas/Eles acompanhavam as turmas do ensino médio na disciplina regular de língua espanhola, mas, em um sistema de rodízio, puderam atuar também na eletiva, propondo músicas e atividades alinhadas à sua ementa, além de colaborarem com a regência das aulas. Acreditamos que abrir mais espaços para que as/os pibidianos possam aprender, praticar e refletir sobre a docência é fundamental e a disciplina eletiva, no ensino integral, surge como esse lugar de oportunização de uma docência

inovadora, mais flexível e com temas que podem dialogar mais diretamente com os interesses das/os alunas/os.

É importante salientar também a visão das/os pibidianas/os sobre essa oportunidade de aprendizado. De maneira geral, elas/eles ressaltaram como pontos positivos da eletiva: (i) o trabalho com músicas, o que proporcionava maior leveza, descontração e participação das/os discentes nos encontros; e (ii) o maior tempo com a turma, já que a disciplina possuía duas horas-aula semanais - diferente das turmas regulares de língua espanhola que possuem apenas uma hora-aula semanal. Isso evidencia as perdas sistêmicas do espaço ocupado pela língua espanhola na escola e também, como consequência, a importância de ações, ainda que paliativas, envolvendo o espanhol no Itinerário Formativo, conforme consta no Currículo de Sergipe para o Ensino Médio.

3.3 PRÁTICAS INOVADORAS E INTERCULTURAIS: *TALLERES SOBRE LAS CELEBRACIONES DEL DÍA DE LOS MUERTOS*

O relato que compartilhamos ocorreu no Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte e envolveu todas/os as/os pibidianos na disciplina regular de Língua Espanhola, no contexto do EMTI. A presença das/os pibidianos no cotidiano escolar permitiu articular teoria e prática de maneira orgânica, uma vez que os saberes docentes, como lembra Tardif (2014), são construídos na interação entre a formação inicial, a experiência profissional e os contextos sociais em que o/a professor/a atua. Assim, as observações orientadas, as discussões pedagógicas e os planejamentos conjuntos tornaram-se

momentos de aprendizagem compartilhada e de construção identitária para as/os futuras/os professoras/es.

Durante o período de atuação, as/os pibidianas/os realizaram observações sistemáticas em sala de aula e participaram da preparação e execução de uma oficina temática, realizada em outubro de 2025, intitulada “*La festividad de Día de los Muertos en América Latina*”. A proposta buscou ampliar a compreensão das/os estudantes acerca dessa celebração, tradicionalmente associada ao México, mas presente em diferentes países latino-americanos, com variações em suas expressões, sentidos e práticas. Como aponta Canclini (1995), “as culturas latino-americanas são marcadas por processos híbridos que combinam tradições diversas, reinterpretadas localmente”, o que reforça a pertinência de discutir, em sala de aula, manifestações culturais plurais e sua circulação no continente.

As reflexões mobilizadas ao longo da oficina evidenciaram que o trabalho com manifestações culturais latino-americanas no ensino de língua espanhola não pode se restringir à apresentação de informações ou curiosidades culturais, mas exige a compreensão da cultura como um espaço de disputas simbólicas, atravessado por relações de poder, identidades e memórias coletivas. Nesse contexto, tornou-se necessário explicitar a concepção de interculturalidade que orientou a experiência pedagógica desenvolvida, entendida aqui não como convivência harmoniosa entre diferenças, mas como um posicionamento crítico frente às hierarquias culturais e epistemológicas presentes no espaço escolar. Assim, este trabalho adota a noção de interculturalidade crítica, conforme formulada por Walsh

(2009), para quem a interculturalidade ultrapassa práticas pontuais de valorização da diversidade e se configura como um projeto político e pedagógico comprometido com a transformação das relações sociais, culturais e educativas. Segundo Walsh (2009, p. 46-46)

A interculturalidade crítica deve ser entendida como um projeto político, social, epistêmico e ético, que questiona e confronta as estruturas de poder herdadas da colonialidade. Trata-se de um processo e de uma prática que busca transformar as relações sociais, os modos de produção do conhecimento e as hierarquias raciais, culturais e epistêmicas que continuam a organizar nossas sociedades. Nesse sentido, a interculturalidade não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta e uma estratégia para a construção de outras formas de pensar, saber, ser e viver”.

Essa compreensão possibilita pensar o ensino de língua espanhola como um espaço de problematização das relações culturais na América Latina, deslocando abordagens folclorizantes ou celebratórias. Ao tratar a festividade do *Día de los Muertos* a partir de suas múltiplas expressões latino-americanas, a oficina buscou promover uma leitura intercultural crítica, articulando língua, cultura e identidade, e favorecendo reflexões sobre pertencimento, alteridade e historicidade cultural no contexto da educação básica.

A oficina ocorreu em horário diferente da aula de língua espanhola, pois possuía uma duração superior a de uma hora-aula (totalizando, aproximadamente noventa minutos). Sendo assim, as turmas do ensino médio foram organizadas em quatro grupos que, com horários distintos e previamente informados, participaram da oficina. Por

sua vez, as/os pibidianas/os se organizaram em dois grupos para a seleção, elaboração e regência da oficina, constituída por diferentes materiais, tais como: notícias, vídeos, jogos e produções artísticas (criação de cartazes e pintura facial).

Essa ação permitiu que as/os estudantes da educação básica refletissem sobre as aproximações e os distanciamentos entre essa festividade e as formas brasileiras de ritualizar a morte, promovendo uma compreensão crítica sobre pertencimento cultural e identidade latino-americana, desenvolvendo habilidades linguísticas em espanhol ao mesmo tempo em que ampliaram seu repertório cultural e simbólico. Do ponto de vista formativo, a atividade também foi fundamental para as/os pibidianos, fortalecendo sua inserção crítica no ambiente escolar. Como defendem Pimenta e Lima (2018), o estágio, e por extensão programas como o PIBID, deve ser entendido como “campo de investigação, reflexão e construção da identidade docente”. Nessa perspectiva, planejar a oficina, vivenciar a sala de aula e refletir sobre a experiência possibilitou às/aos licenciandas/os ressignificar aprendizagens teóricas e desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas.

Por fim, destacamos a importância da comunidade escolar no apoio e reorganização das atividades, de modo a viabilizar a realização da oficina. Reiteramos os desafios impostos na educação linguística em língua espanhola, sobretudo na atual *4ª onda do hispanismo no Brasil*. Nesse sentido, é imprescindível ter o apoio de professores de outras áreas, que colaboram ao permitir a reorganização dos horários da escola para a realização da oficina e, em

outras experiências, ao se engajarem em projetos interdisciplinares envolvendo a língua espanhola, além do suporte da gestão escolar, fundamental para garantir, minimamente, a presença e a promoção do espanhol em nosso contexto de atuação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos os resultados de ações desenvolvidas no âmbito do PIBID-Espanhol em três escolas estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral de Sergipe, no ano de 2025. A modalidade de tempo integral proporcionou às/aos pibidianas/os uma inserção contínua no cotidiano escolar, possibilitando a observação sistemática, o planejamento compartilhado e o desenvolvimento de intervenções pedagógicas em diálogo com professora/es da educação básica. Esse acompanhamento ampliado contribuiu para a construção de saberes profissionais contextualizados, alinhados ao que a literatura denomina “saberes da experiência” (Tardif, 2014), fundamentais no processo de profissionalização docente.

Buscamos discutir as questões que guiaram nossos relatos, enfatizando, portanto, o lugar, as dificuldades e as limitações na educação linguística em língua espanhola no Brasil e em nosso contexto de atuação, além de discutirmos sobre a importância da participação das/os pibidianas/os nesse cenário. Sendo assim, podemos constatar, a partir dos três relatos, que:

- há vários desafios enfrentados na educação linguística em língua espanhola no ensino médio, tendo obtido

maior destaque e evidência: (i) a carga horária reduzida (uma hora-aula semanal); (ii) a ausência de materiais didáticos institucionais – para além do único livro didático disponibilizado pelo governo sergipano – distribuídos às/aos nossas/os estudantes; e (iii) a busca incessante por parte das/os docentes para ampliar o espaço da disciplina de língua espanhola no ambiente escolar;

- foram encontrados caminhos árduos, porém promissores, para a presença, permanência e ampliação do ensino de espanhol nas escolas, exemplificados com as ações descritas relacionadas: (i) à produção de materiais autorais com base em recursos autênticos, visando estabelecer relações entre o mundo hispânico e as vivências de nossas/os estudantes da educação básica; (ii) à presença do espanhol em disciplina eletiva, que é parte do Itinerário Formativo, com o intuito de incluir ao currículo questões envolvendo variedades da língua e culturas hispânicas; e (iii) à realização de atividades extracurriculares, como a proposta da oficina temática;
- foram evidenciadas a importância e contribuição da presença e participação das/os pibidianas/os na educação básica, não só para a sua formação docente, mas também e sobretudo para que fosse possível realizar as ações aqui descritas, proporcionando uma maior e melhor formação crítico-reflexiva às/aos nossas/os estudantes da educação básica.

No âmbito das reflexões sobre formação inicial, Pinheiro (2023, p. 46) contribui ao compreender a ação docente como “uma prática social complexa, desenvolvida nos

diversos espaços e momentos da escola e construída no cotidiano da interação professor-aluno-conhecimento”. O autor argumenta que a constituição do professor exige uma postura reflexiva diante da experiência, destacando a importância de “pensar criticamente a própria ação, interpretando os sentidos que ela adquire no contexto escolar” (Pinheiro, 2023, p. 47). Essa perspectiva reforça a centralidade da escola como espaço de produção de saberes profissionais e evidencia a relevância de experiências situadas para a formação docente.

Verificamos essa centralidade da escola nos relatos compartilhados não apenas pelas/os pibidianas/os diante das vivências e ações realizadas no Programa, mas também nas reflexões e mudanças notadas em nossas ações como docentes - tanto a/os professora/es supervisora/es, quanto a coordenadora do núcleo. Para nós, as experiências com as/os pibidianas/os igualmente se configuraram como espaço de formação continuada, especialmente ao integrar novos recursos, repensar metodologias e dialogar com elas/eles sobre diferentes possibilidades de trabalho pedagógico. Isso evidencia a importância do PIBID como um programa de política pública que articula universidade e escola.

Diante disso, acreditamos que nossos relatos contribuíram para evidenciar o PIBID, mais especificamente o nosso núcleo PIBID-Espanhol, enquanto política pública estruturante, que potencializa experiências pedagógicas relevantes, fortalece processos de reflexão crítica e colabora para a constituição de professoras/es capazes de responder aos desafios contemporâneos da educação linguística em língua espanhola em nosso país.

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, G. R. Reflexões decoloniais sobre as relações étnico-raciais nas provas de espanhol do Enem (2010-2020). *Práxis Educativa*, v. 17, 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 8. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- CANDAU, V. M. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. ISBN 978-85-7652-151-8.
- LIBÂNEO, J. C. *Pensar a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2013.
- MATOS, D. Olhares outros. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1. ed. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2022.
- MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *PRÁXIS EDUCACIONAL* (ONLINE), v. 17, 2021.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. , 2019.
- PARAQUETT, M. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. *Abehache*, nº 17, 2020, p. 11-27.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. E-book. São Paulo: Cortez, 2018.
- PINHEIRO, E. M. *Interculturalidade e a práxis pedagógica dos participantes do Programa Residência Pedagógica de Espanhol da UFS*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.
- RODRIGUES, F. C. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei no 11.161/2005. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; GALVÃO, J. A. M. (Org.). *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2016.
- SILVA, A. R. M. *Experiências de um professor crítico e decolonial: uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino da língua espanhola*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) - Universidade Federal de Alagoas, Marechal Deodoro, 2022.
- SILVA JÚNIOR, A. F.; ERES FERNÁNDEZ, G. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de (orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SILVA JÚNIOR, A. C. *Nós do Sul na Educação Básica: suleando a práxis docente e a educação linguística em espanhol em contexto sergipano*. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2023.

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

VICTURI, N. S. *A língua espanhola e a reforma do Ensino Médio no Brasil: uma reflexão sobre instrumentos linguístico-jurídicos a partir da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas*. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2024.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala, 2009.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PIBID (2024-2026): POR UMA POLÍTICA DO ACOLHIMENTO E DA INCLUSÃO PELOS DIREITOS HUMANOS

Jocenilson Ribeiro¹

Edilma dos Santos²

Elisandra Cristina N. A. Lopes³

Roberta Brito Lima⁴

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela CAPES/MEC - Portaria MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007, vem se consolidando, há dezoito anos, como espaço privilegiado para a formação inicial de professores, permitindo articulação entre universidade e escola e experimentação de práticas pedagógicas que promovam inclusão e cidadania. Entre seus nove objetivos basilares, destacamos: *I - incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes; [...]* e *IX - propiciar aos estudantes de licenciatura [em letras] a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.*

Diante destes dois objetivos, procuramos promover um projeto diretamente alinhado à defesa inviolável dos Direitos Humanos por meio de um trabalho com a língua, as linguagens, os gêneros discursivos e, sobretudo, os temas da inclusão e da tolerância dos sujeitos como política do

acolhimento, sem perder de vista as práticas discursivas e a materialidade da língua e dos textos multimodais e pluris-semióticos (Ribeiro, 2015) por onde os discursos fazem e consolidam sentido(s). Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa pode (e deve) contribuir simultaneamente para o domínio da leitura e da escrita e para a construção de ambientes escolares acolhedores, na esfera local, e uma sociedade inclusiva em âmbito regional e nacional bem como nas relações humanas em nível global — capazes de reconhecer e respeitar diferenças de classe, de gênero, raça e grupo étnico, origem e outros marcadores das desigualdades estruturais, ao considerarmos os atravessamentos interseccionados por violências, processos históricos de exclusão, promoção de estereótipos e discriminação do outro. Dito isso, a formação de estudantes do PIBID deve articular repertórios teóricos - multiletramentos, gêneros discursivos autênticos, educação em direitos humanos, concepção de discurso como efeito de sentido entre sujeitos nas relações de poder-saber (Foucault, 1996) - a práticas que tenham impacto social mensurável na escola parceira.

1. Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); professor do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL); coordenador do subprojeto de Língua Portuguesa (PIBID - 2024-2026), Secretaria Estadual de Educação de Sergipe. Email: jonuefs@gmail.com.

2. Mestre em Letras pelo Programa Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFES), Professora da Rede Estadual Educação de Sergipe; supervisora do Núcleo A PIBID, Secretaria Estadual de Educação de Sergipe. E-mail: edilmasantossantos@yahoo.com.br.

3. Licenciada em Letras, Professora da Rede Estadual Educação de Sergipe, supervisora do Núcleo B PIBID, Universidade Federal de Sergipe. E-mail: profelisandracristina@gmail.com.

4. Doutoranda em Linguística pela UFS; Mestre em Letras pelo Programa Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFES), supervisora do Núcleo C PIBID, Secretaria Estadual de Educação de Sergipe. E-mail: magistrasum87@gmail.com.

Vale destacar que a concepção de discurso aqui não se resume à tomada da palavra como “oralidade em curso”, à fala, à língua em uso, a meros usos linguísticos na atividade argumentativa ou a uma realização gramatical fechada em si mesma. Partimos de uma concepção de discurso numa perspectiva foucaultiana, ainda que a concepção de discurso do sintagma “gênero discurso/gênero do discurso”, que guia o trabalho pedagógico com o gênero, emerge do campo epistemológico dos estudos bakhtinianos (Bakhtin, 2003) e de sua perspectiva dialógica como defendem seus comentadores e especialistas em discurso dialógico (Rodrigues, 2005; Bronckart, 2007; Grillo, 2008). A abordagem teórico-metodológica para o trabalho com os Direitos Humanos e com as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Agenda 2030/ONU), com a qual conduzimos o projeto, compreende o *discurso* em sua dimensão histórica, política e ideológica. Para Foucault (1996), o discurso é uma prática social produtiva e regulada que constrói a realidade, o conhecimento, os saberes e os sujeitos, indo além de meras palavras ou falas; o discurso se constitui como um conjunto de enunciados que organizam o que pode ou deve ser dito, definido por relações de poder-saber, controle e exclusão (como tabus, rituais e a categoria do sujeito histórico, aquela categoria que dá sentido e existência à fala). O discurso opera por regras históricas nas “formações discursivas” que determinam o que é “verdade”, o que entra na ordem dos discursos e o que é silenciado, analisando-se não o “o quê” (conteúdo), mas o “como” e o “quem” pode falar, sempre atrelado às regras de funcionamento do poder que opera entre e sobre os indivíduos.

Feito estes esclarecimentos, afirmamos que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, na atualidade, tem enfrentado muitos desafios, seja no plano interno para as políticas educacionais, seja no plano externo desde uma mirada política de perspectiva global, pluricêntrica, internacional e de integração entre os povos em prol do respeito mútuo, da inclusão e do acolhimento da diversidade, conforme pressupostos que fundamentam a legislação educacional brasileira e as diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/2018). No plano interno, isso significa que a Universidade deve oferecer (i) uma melhor formação de professores de língua articulada à realidade escolar e à comunidade educativa onde devem atuar desde os anos iniciais da graduação; (ii) a escola básica deve promover uma concepção de língua plural, inclusiva, heterogênea, dialógica, empoderada e adequada à diversidade social dos falantes e aos diferentes contextos e espaços de enunciação; (iii) o Projeto Pedagógicos de curso (PPC), os currículos, as ementas e os componentes curriculares, os conteúdos programáticos, os programas de estágios obrigatórios e outros documentos oficiais que constituem um Curso de Licenciatura (em Letras) não podem perder de vista as transformações da sociedade, as identidades do professor e do aluno, as mudanças, usos e adequações linguísticas que incidem nas novas práticas de linguagem, modalidades de leitura, produção e recepção de textos (multimodais, plurissemióticos, cibernéticos, digitais, virtuais etc.) conforme as habilidades e competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio previstas na BNCC (2017/2018).

No plano externo, o desafio da formação de novos professores na Universidade diretamente articulado ao desafio de ensinar língua portuguesa, suas literaturas e semiólogias, os gêneros discursivos autênticos e os multiletramentos, através de práticas de leitura e ações eficazes de interpretação em várias linguagens, deve se alinhar a uma educação linguística pautada na defesa dos direitos humanos, da inclusão e da autonomia do sujeito e da tolerância à alteridade; o combate à discriminação do outro e ao discurso de ódio; a defesa dos recursos naturais, o equilíbrio ambiental, a economia solidária, as tecnologias sociais etc., como previstos no pacto da Agenda 2030 por meio dos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Tais desafios devem atender a totalidade ou alguma especificidade dos sete princípios fundamentais das *Diretrizes Nacionais para Educação e Direitos Humanos* e sete objetivos gerais do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, entre os quais destaco: “[...] II – igualdade de direitos; III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; [...] V – democracia na educação” [...], sempre relacionados à “produção de informação e conhecimento”.

Dito isso, as ações do subprojeto “Língua Portuguesa: por uma linguagem do acolhimento e da inclusão pelos Direitos Humanos” têm como objetivo auxiliar os/as estudantes de graduação em Letras - Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe (*Campus São Cristóvão*), na Iniciação à Docência (ID) - dos primeiros ao último período de sua formação -, com inserção direta na escola e na comunidade educativa, em especial nas aulas de língua portuguesa. Um dos objetivos

específicos foi incentivar o ensino de língua portuguesa a partir de temas relacionados aos Direitos Humanos e à política do acolhimento, em suas múltiplas ações pedagógicas em sala de aula, com foco nos multiletramentos, na mediação de leitura, no empoderamento linguístico e na ampliação de repertórios para argumentação escrita e oral.

Este capítulo está estruturado da seguinte forma: na próxima seção, apresentaremos uma síntese do aporte conceitual que embasa o conceito de acolhimento e de temas relacionados aos Direitos Humanos, à BNCC e aos ODS. Na sequência, apresentaremos o contexto escolar, os três núcleos e algumas ações durante os doze meses de PIBID nas aulas de língua portuguesa.

2. APORTE TEÓRICO E TEMÁTICO PARA UMA POLÍTICA DO ACOLHIMENTO

Durante os doze meses de desenvolvimento do nosso projeto no PIBID/UFS, as ações ocorreram nos três núcleos e em duas escolas estaduais, a saber: o Centro de Excelência Santos Dumont (CESD), com um núcleo supervisionado pela docente Roberta Brito Lima e o Colégio Estadual Professora Glorita Portugal, com dois núcleos supervisionados pelas docentes Edilma dos Santos e Elisandra Cristina Nogueira Alves Lopes. As atividades foram desenvolvidas nos dois segmentos da Educação Básica - Ensino Fundamental II - Anos Finais e Ensino Médio, com ensino integral). O trabalho, nestes segmentos, se pautou em competências e habilidades previstas na BNCC, em diferentes gêneros do discurso (Bakhtin, 2003; Rodrigues, 2005; Grilo, 2008), nos letramentos críticos e multiletra-

mentos (Jesus; Carbonieri, 2016) e nas temáticas dos ODS mencionados acima, além daquelas previstas no inciso III do item 4.5 do Edital PIBID 10/2024 da CAPES: “III - Temáticas (Educação Ambiental; Educação de Refugiados; Educação em Tempo Integral; e Cultura Digital e Tecnologia na Educação).”^[1]

Nesse sentido, nosso propósito, neste primeiro ano de projeto, foi promover uma consciência crítica de educação linguística para a tolerância e a defesa dos Direitos Humanos com foco na política da promoção e da inclusão do acolhimento da alteridade, por meio da iniciação à docência, em que os 24 pibidianos e as três supervisoras foram a principal ponte dessa travessia. Este conceito de acolhimento então é, para nós, visto como uma prática de reconhecimento e respeito do “outro” em sua diferença, vendo-o como um sujeito com identidade, valores e subjetividades próprias e coletivas, e não como uma ameaça ou algo a ser dominado ou rechaçado; esta concepção é fundamental para a ética, a formação humana e as relações sociais, pautadas em empatia, diálogo e abertura para o que é diverso e estranho, nos contextos de educação, migração e inclusão social.

O conceito de acolhimento em sentido mais amplo (ou de hospitalidade, em algumas vertentes) na intersecção

[1] Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf.

entre educação linguística^[II], e direitos humanos (Dallari, 1998), como é nosso gesto neste capítulo, se articula como uma prática ética, política e discursiva. Tanto a noção de acolhimento quanto a de hospitalidade são adotadas ora como termos sinônimos que definem uma política sensível em relação à alteridade em situações de igualdade ou de assimetrias ora como conceito epistemológico que se afilia a diferentes domínios ou campos do conhecimento. Podemos destacar diferentes campos de estudos como ciências humanas e filosofia, ciências jurídicas e políticas, relações internacionais e diplomacia, ciências sociais e estudos antropológicos, serviço social e psicologia social, mas também história, direito, pedagogia, literatura, linguística, além de outras áreas do saber no interior das quais a questão da alteridade, da subjetividade, do migrante, dos pobres, excluídos e marginalizados pelos discursos. Se

[II] Compreendemos por educação linguística um campo de estudo e prática pedagógica que vai além do simples ensino de gramática, de língua materna ou de uma língua estrangeira. Ela propõe uma abordagem integral e crítica sobre a linguagem, tendo como foco alguns aspectos como: a) o desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem em suas diversas modalidades (oral, escrita, visual, digital) e gêneros textuais, para interação social e exercício da cidadania; b) a reflexão crítica sobre o funcionamento da linguagem, como ela estrutura e materializa discursos, constrói sentidos e funda e representa o mundo), incluindo a análise linguística e a análise de discursos; c) a crítica às relações de poder-saber estabelecidas através da linguagem, combatendo preconceitos, estereótipos e intolerâncias linguísticas e glotofobia, conforme Ribeiro (2021; 2022) e valorizando a diversidade de variedades linguísticas, sujeitos falantes e suas múltiplas vozes e, por fim; d) a ampliação do repertório linguístico e cultural do educando, incluindo o contato com outras línguas (indígenas, de imigração, adicionais). Em resumo, enquanto o “ensino de língua portuguesa” tradicional pode focar em normas prescritivas, a educação linguística entende a língua como prática social viva, dinâmica e fundamental para a formação humana crítica.

por um lado, os direitos humanos interessam a todos nós professores, pesquisadores e estudantes porque somos sujeitos de direitos; por outro, o acolhimento e a hospitalidade de indivíduos “não incluídos” dizem respeito a uma política de deveres coletivos para sujeitos políticos nas relações de poder-saber (Foucault, 2009). Esta é uma postura ética perante a alteridade. Então, nosso papel de professores e professoras (em formação inicial ou veteranos), na graduação e na educação básica, é promover essa reflexão por meio da língua, da leitura de textos em seus diversos gêneros discursivos, da escrita e do debate constante.

As concepções de acolhimento e hospitalidade, como aquela tomada de Derrida e Dufourmantelle (2003), na interface entre estudos linguísticos e direitos humanos, como é nosso gesto neste capítulo, são gestadas ou apro-

fundadas a partir de leituras interdisciplinares, seja em função de uma abordagem crítico-filosófica, seja em função de uma abordagem prático-intervencionista, o que não significa que não haja postura crítica. O acolhimento aqui não resulta de uma ação benevolente em que se coloque o sujeito da hospitalidade como um corpo passivo, agradecido, submisso e pauperizado pelas condições que, muitas vezes, o desumanizam. Então, os percursos metodológicos para o entendimento e apropriação do conceito de acolhimento são diversos. Destacamos no quadro abaixo, a título de reflexão, cinco possibilidades de leitura e concepção de acolhimento com as quais se pode pensar, em alguma medida, nas políticas do acolhimento da língua e pela língua, com os indivíduos na escola e na sociedade - os sujeitos políticos.

Quadro 01 – Concepção de acolhimento no/para os estudos linguísticos e aula de língua portuguesa.

A) Acolhimento como prática discursiva e ética do cuidado (de si)	
Esta concepção deriva de estudos da ética do cuidado e da análise do discurso, enfatizando que o acolhimento se materializa nas escolhas linguísticas que reconhecem a alteridade e a dignidade do outro. O discurso acolhedor evita estereótipos, abre espaço para a fala do outro e reconhece sua capacidade de agência linguística pelo diálogo, o que implica escuta no conflito e na divergência. Envolve escuta ativa, tradução como mediação (não dominação) e a criação de contextos comunicativos onde vozes marginalizadas possam emergir sem que se fale pelo outro.	- Emmanuel Levinas (filósofo), sua obra estabelece a responsabilidade ética pelo Outro como fundamento do discurso. - Dominique Maingueneau (discurso e ética), discute as condições ético-discursivas do diálogo. - Carol Gilligan (ética do cuidado), aplicada à linguagem como prática de cuidado. - Michel Foucault (discurso, subjetividade e ética de si) – discute os cuidados de si e a ética do sujeito. * Resguardam-se as diferenças entre os autores.
B) Hospitalidade linguística e/ou languageira (hospitalité langagière)	
Cunhada por Paul Ricoeur (2004), essa noção refere-se ao ato de receber a palavra do outro, especialmente em contextos de tradução e multilinguismo. Acolher a língua do estrangeiro significa permitir que sua diferença linguística habite a própria língua, sem assimilação forçada. É uma prática de direitos humanos porque reconhece a língua como elemento fundamental da identidade e do direito à cultura. Acolhimento linguístico é, portanto, condição para diálogos interculturais democráticos. A “hospitalidade linguística”, conceito-chave desenvolvido por Paul Ricoeur, designa uma ética da tradução e do encontro intercultural em que se acolhe a língua do outro (o estrangeiro) na sua própria, oferecendo-lhe abrigo sem assimilá-la completamente, aceitando a perda de sentido e respeitando sua estranheza. Embora esta reflexão filosófica se vincule a um problema da estrangeiridade, é possível pensar no acolhimento linguístico no interior da própria língua portuguesa em sua diversidade, posto que os sujeitos falantes de outras normas que coabitam com a norma culta e de prestígio são sujeitos dignos de acolhimento na interculturalidade.	- Paul Ricoeur, em “Sobre a tradução” (2004), onde desenvolve o conceito de hospitalité langagière. - Jacques Derrida, em “Da Hospitalidade” (1997), que discute os limites éticos e políticos da hospitalidade. * Resguardam-se as diferenças entre os autores.
C) Acolhimento como direito humano à comunicação e à participação social	
Aqui, o acolhimento é visto como obrigação do Estado e da sociedade para garantir que todas as pessoas, independentemente de origem linguística, possam acessar serviços, informações e justiça. Inclui o direito à interpretação e à tradução em contextos jurídicos, de saúde e educação, como política pública, conforme previsto em instrumentos como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) e os princípios de justiça linguística. Além disso, em questões de política linguística, o acolhimento se dá também pela garantia de direito de expressão, fala, vozes e documentos públicos nas suas línguas, a exemplo de línguas indígenas, dos povos tradicionais, dos estrangeiros, dos povos ciganos etc.	- Philippe Van Parijs (filósofo político), que discute justiça linguística e equidade. - Tove Skutnabb-Kangas, pesquisadora dos direitos linguísticos, especialmente em “Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?” (2000). - UNESCO, com documentos sobre diversidade linguística como patrimônio humano. - Ricardo N. Abreu – com estudos em direitos linguísticos e justiça social. * Resguardam-se as diferenças entre os autores.

D) Acolhimento como prática decolonial e antirracista na linguagem	
Parte das Epistemologias do Sul e dos estudos decoloniais, essa abordagem denuncia o epistemicídio linguístico (apagamento de saberes e línguas marginalizadas) e propõe o acolhimento como ativação de repertórios linguísticos plurais. Valoriza línguas indígenas, crioulas, variedades não hegemônicas e práticas de translanguaging e intercompreensão, como formas de resistência e inclusão. O acolhimento, nesse sentido, exige descolonizar as normas linguísticas e instituir políticas de multilinguismo crítico. Propõe uma postura dos/as linguistas e dos/as professores/as como a ética da resistência contra os discursos que silenciam as outras vozes em outras línguas, que insistem na manutenção de termos, palavras e conceitos de cosmovisões limitantes, racistas e estereotipadas, a exemplo do racismo linguístico e dos discursos racializados, xenofóbicos, glotofóbicos, xenorracistas etc.	• Boaventura de Sousa Santos, que articula ecologia de saberes e direitos humanos. • Catherine Walsh, com o conceito de “interculturalidade crítica”. • Sinfree Makoni e Alastair Pennycook, em “Desinventing and Reconstituting Languages” (2007), que questionam a colonialidade das línguas. • Jocenilson Ribeiro (2022); • Rogério Modesto (2022); • Gabriel Nascimento (2019). * Resguardam-se as diferenças entre os autores.
E) Acolhimento linguístico como política de ensino de língua estrangeira em situações e contextos de deslocamentos nacionais ou internacionais	
O acolhimento linguístico refere-se a uma postura ética e um conjunto de ações pedagógicas e sociais que visam a integrar e garantir direitos a migrantes e refugiados por meio do ensino contextualizado da língua do país de acolhimento. Mais do que apenas o ensino da gramática, o conceito envolve: inclusão e humanização; ensino contextualizado, como por exemplo, diferentemente do ensino de língua estrangeira ou materna, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) foca nas necessidades reais e imediatas dos migrantes e refugiados para sua inserção social, profissional e acesso a serviços públicos; garantia de direitos; postura ética e escuta ativa; fortalecimento do senso de pertencimento. No Brasil, o conceito se resignificou em projetos desenvolvidos principalmente por universidades e ONGs, adaptando-se à realidade local e buscando abordagens mais flexíveis e multidisciplinares do que modelos institucionais rígidos.	• Maria José dos Reis (Portugal) - 2008; • Edleise Mendes (Brasil) & Sheila Vieira (Brasil) – 2020 - Brasil • Leandro Rodrigues Alves Diniz; Josiane Andrade Militão & Sandra Maria Silva Cavalcante - Brasil • Maria Cristina Daminanovic – Brasil. * Resguardam-se as diferenças entre os autores.

Fonte: Ribeiro (2026) neste capítulo.

Feita esta síntese, no quadro acima, vale ressaltar que os autores e autoras citados não dão conta da totalidade heterogênea de concepções de acolhimento e hospitalidade, dentro dos diversos campos das ciências humanas. Referimos a alguns destes autores para mostrar que a adoção destes termos vem de uma diversidade de inte-

resse epistemológico, mas que o problema dos direitos humanos perpassa o sentido de alteridade, política do acolhimento, línguas e discursos. Portanto, nosso projeto se pautou em um interesse político e discursivo com o qual a interface entre estudos linguísticos e direitos humanos orientou os trabalhos no PIBID.

Na seção seguinte, apresentamos uma síntese dos núcleos e, algumas de suas ações, em parceria com outros projetos delineados pelas supervisoras nas duas escolas. Apresentaremos então uma breve descrição das escolas, os núcleos e as ações neste primeiro ano de PIBID.

3. CONTEXTO ESCOLAR, NÚCLEOS E AÇÕES EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, apresentaremos o quadro de organização de pibidiano(a)s por núcleo. Na sequência, faremos uma síntese do perfil da escola e de ações em cada núcleo.

Quadro 02 - Distribuição de bolsistas por núcleos e supervisão

SUPERVISORA	NÚCLEO	PIBIDIANO(A)S
Edilma dos Santos	A C. E. Prof. ^a Glorita Portugal	- Antonio Correia de Freitas Neto - Celine Cardoso dos Santos - Edivanio Alves Cardoso - Kathleen Gonzaga Mendes de Oliveira - Lethicia Pesanha da Silva - Lucas Matheus Ferreira Moura - Pedro Caua Silva de Souza - Venus Souza dos Santos Damasceno
Elisandra Cristina Nogueira Alves Lopes	B C. E. Prof. ^a Glorita Portugal	- Eva Santos Machado - Iasmin Gabrielly da Cruz Santos - Joana Barbara Araujo Santos - Jully Eurides Socorro Souto Maior Rodrigues - Maria Layla Oliveira da Silva - Marina Gil de Sousa Silva - Raiza de Jesus Guilherme - Maria Aparecida Arcoverde da Silva
Roberta Brito Lima	C Centro de Excelência Santos Dumont - CESD	- Brenda da Silva Freitas - Crislayne Santos Almeida - Joao Guilherme Santos Feitosa - Laura Herminia Pereira Farias - Luiz Carlos Silva Santos - Nalanda Lima Santos dos Anjos - Samara Ingrid Nascimento Santos - Vitor Silva Dantas

Fonte: os autores.

3.1 NÚCLEO A - COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA GLORITA PORTUGAL - ENSINO MÉDIO

O Colégio Estadual Professora Glorita Portugal foi criado em 12/09/1984 por meio do decreto nº 6.500/84. Está localizado no bairro Rosa Elze, conjunto Eduardo Gomes, município de São Cristóvão, estado de Sergipe. Oferta a Educação Básica, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, a escola conta com o total de 922 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a disciplina de Língua Portuguesa cumpre as determinações da BNCC/2017 e do currículo de Sergipe no que diz respeito ao favorecimento do desenvolvimento de competências específicas e apropriação de novos conhecimentos com base nas unidades temáticas de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística e semiótica.

O colégio dispõe de uma estrutura física moderna e funcional, com Laboratórios de Ciências e Informática, biblioteca com sala de leitura, sala de recursos multifuncionais, refeitório, cozinha equipada e acesso à internet. Destaca-se, ainda, a preocupação com a acessibilidade, evidenciada pela presença de rampas, banheiros adaptados e vestiários acessíveis, assegurando a participação de todos os estudantes nas atividades escolares. A escola foi contemplada, em 2024, com dois núcleos do PIBID de Língua Portuguesa, supervisionados pelas professoras Edilma dos Santos e Elisandra Cristina Lopes, conforme Quadro 02. Vale mencionar que a escola em 2024 conta ainda com outros projetos do PIBID em áreas como Química, Língua Inglesa, Ciências etc., dando continuidade

a ações do programa como em edições anteriores. Além disso, o Glorita conta com diferentes projetos internos contemplados por editais do governo do estado.

Ao iniciarmos o ano letivo de 2025, os/as pibidianos/as foram convidados a fazer uma imersão no cotidiano da instituição. Observaram as aulas de Língua Portuguesa, interagiram com os alunos da escola, leram os documentos oficiais como o PPP e o Regimento Interno. Também tiveram a oportunidade de dialogar com a equipe gestora e a comunidade escolar.

Num segundo momento, ocorreram as reuniões de planejamento com a supervisora do núcleo, sob orientação da coordenação do referido projeto. Esses encontros tiveram como objetivo diagnosticar os gargalos da disciplina e montar um plano de ação a ser desenvolvido pelos/as pibidianos/as nas turmas selecionadas. A professora supervisora sugeriu trabalhar com leitura e produção escrita, pontos nevrálgicos das aulas de Língua Portuguesa, a partir dos temas do subprojeto, com atenção a seus objetivos. As turmas das primeiras séries do Ensino Médio do turno vespertino foram as escolhidas para o desenvolvimento das ações no Núcleo supervisionado pela supervisora E. Santos. Embora estando no Ensino Médio, essas turmas apresentavam lacunas no que tange à proficiência em leitura e escrita, herança do período pandêmico.

Por conseguinte, os/as pibidianos/as acolheram a sugestão da professora supervisora e iniciaram a discussão de como se dariam o processo metodológico e a abordagem de suas respectivas temáticas. Desse modo, acordou-se que seriam

trabalhados em sala de aula gêneros discursivos diversificados — conto, cordel, notícia, biografia, autobiografia, história em quadrinhos, receita culinária, cartaz e propaganda — e que as temáticas desenvolvidas abordariam os ODS de número: 4-Educação de qualidade; 5-Igualdade de gênero; 10-Redução das desigualdades, 16-Paz, justiça e instituições eficazes. Tudo isso em consonância com a BNCC e o Currículo de Sergipe, acoplado ao planejamento anual das primeiras séries do Ensino Médio da disciplina Língua Portuguesa.

Por esse viés, foram desenvolvidas sequências didáticas e algumas oficinas que abordaram aspectos da cultura sergipana e temáticas da representação negra feminina na literatura brasileira. Nomes como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Izabel Nascimento, João Sapateiro dentre outros foram abordados em sala de aula. Dentro dessa perspectiva, foi realizada uma visita técnica à cidade de São Cristóvão em que alguns alunos participaram de uma Oficina de Xilogravura e visitaram o Museu Histórico da cidade de São Cristóvão, como se vê na Figura 01, a seguir. Ao término de cada ação, avaliávamos os resultados obtidos e identificávamos os pontos que deveríamos realinhar. Ocorriam diálogos, em separado, entre professora supervisora e equipe específica, sempre em regime de colaboração. Vale ressaltar o empenho dos alunos das equipes deste núcleo no desenvolvimento dessas ações. O entrosamento com os alunos das turmas e o engajamento nos projetos da escola demonstram a importância do Programa para formação profissional desses licenciandos. Do mesmo modo, a escola só veio a ganhar com a chegada dos/as pibidianos/as, ou seja, alunos mais interessados nas aulas de Língua

Portuguesa, exercendo seu protagonismo e desenvolvendo novas habilidades. Como balanço do primeiro ano desta equipe do PIBID na escola, salientamos a importância do Programa tanto para os licenciandos, quanto para os alunos da escola participante e para a professora supervisora.

Figura 01: Visita ao Museu Histórico da cidade de São Cristóvão (à esquerda); produção de Oficina de Xilogravura (à direita)



Fonte: arquivo pessoal da professora Edilma Santos (2025).

3.2 NÚCLEO B - COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA GLORITA PORTUGAL - ENSINO FUNDAMENTAL II (9º ANO)

O trabalho educativo, na escola, é orientado pelo Projeto Político-Pedagógico, fundamentado na LDB, na BNCC e no Currículo do Estado de Sergipe, tendo como eixo central a formação integral dos estudantes, com concepções pedagógicas ancoradas na perspectiva sociointeracionista (Vygotsky, 2007; 2008) e no interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 2007). A organização curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio segue as diretrizes da BNCC e do referido currículo estadual, assegurando a formação básica comum e a parte diversificada. No ensino de Língua

Portuguesa, o trabalho pedagógico organiza-se a partir de três eixos integrados: leitura e interpretação de textos, produção oral e escrita a partir de diferentes gêneros do discurso e suas funcionalidades e análise linguística e gramatical sob a perspectiva da língua em uso e da diversidade sociolinguística no Brasil (Hora, 1997; Görski, Coelho, 2006; Mollica, Braga, 2008).

É nesse cenário que se insere a atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, em particular com o ensino de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental II. Ao longo dos doze meses de supervisão deste segundo núcleo neste segmento, conduzido pela professora Elisandra Cristina Lopes, a experiência foi marcada por aprendizagens significativas, desafios cotidianos e resultados positivos no contexto escolar. Durante esse período, o Núcleo B passou por quatro substituições de membros, decorrentes da conclusão de cursos ou de motivos pessoais. Ainda assim, tais mudanças não comprometeram o andamento do programa, uma vez que o grupo se manteve coeso, comprometido e articulado no acompanhamento das turmas e no planejamento das ações, contando constantemente com a supervisão e coordenação do subprojeto para garantir a continuidade e a qualidade do trabalho desenvolvido, conforme objetivos previstos desde o início.

De modo geral, os/as pibidianos/as demonstraram trazer consigo conhecimentos e habilidades diversas, potencializadas nos momentos de planejamento coletivo e de execução das atividades. A supervisora e os/as bolsistas

buscaram, ao longo de todo o ano, gerenciar o fator *tempo* de maneira sensível e realista, considerando o ritmo das turmas, o calendário escolar, frequentemente marcado por demandas emergenciais (reforma na escola ou atividades de outros projetos escolares), e as próprias limitações de agenda dos/as pibidianos/as, que conciliam o programa com outras atividades acadêmicas. Esse exercício constante de reorganização revelou-se um aprendizado formativo importante para todos os envolvidos.

Neste ano letivo, as ações do PIBID alcançaram êxito junto às quatro turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, foi realizado um período de observação do contexto escolar e das turmas (Figura 02), fundamental para a compreensão da dinâmica da escola. Em seguida, os/as pibidianos/as passaram a atuar de forma espontânea e direcionada, integrados ao planejamento da professora supervisora. Destacam-se as oficinas de leitura e fichamento das obras *Minha vida não é cor-de-rosa* (2018), de autoria de Penélope Martins e *Caminho para ver estrelas* (2019), de Lúcia Teixeira, realizadas no primeiro semestre como preparação para a abordagem de alguns dos ODS no segundo semestre. Posteriormente, alinhados às orientações do coordenador e às propostas do subprojeto, foram desenvolvidas oficinas voltadas ao trabalho com gêneros discursivos (como artigo de opinião e texto dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM), conforme previsto no Currículo do Estado de Sergipe. Essas produções articularam o ensino de Língua Portuguesa a temáticas como diversidade e identidade de gênero e *bullying*, dialogando

com os ODS e com as problemáticas vivenciadas pelas turmas, além de promover uma abordagem crítica, reflexiva e inclusiva no contexto escolar e para a sociedade. Essa experiência evidencia o potencial do PIBID como espaço formativo que articula teoria e prática, universidade e escola, contribuindo tanto para a formação inicial de professores quanto para o fortalecimento das práticas pedagógicas no contexto da educação básica.

Figura 02: Socialização na escola no início dos trabalhos (à esquerda); confraternização no final do ano de 2025 e homenagem das turmas às/aos pibidianos/as (à direita)



Fonte: arquivo pessoal da professora Elisandra C. Lopes (2025).

3.3 NÚCLEO C - CENTRO DE EXCELÊNCIA SANTOS DUMONT (CESD) – ENSINO MÉDIO INTEGRAL

O núcleo Centro de Excelência Santos Dumont (CESD) situa-se no bairro Aeroporto, na zona sul da capital sergipana, Aracaju. No ano de 2025, o CESD obteve o quantitativo de 561 matrículas estudantis, tendo ofertado turmas de 9º ano do Ensino Fundamental Maior, na modalidade regular/convencional e turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, na modalidade de tempo integral. A escola encontra-se devidamente equipada para a realização de suas demandas pedagógicas, contando com salas de

aula climatizadas, laboratórios de informática e de ciências (química e robótica), auditório sonorizado, quadra de esportes coberta, aparelhos televisores e projetor *datashow*.

As ações do subprojeto de língua portuguesa no PIBID ocorreram efetivamente no Centro de Excelência Santos Dumont, no início do período letivo, cujo Núcleo C tem como supervisora a professora Roberta Brito Lima, conforme descrito no Quadro 02. Os pibidianos foram conduzidos à escola em presença do coordenador e da supervisora para uma visita aos espaços e orientações para uma atividade diagnóstica com o objetivo de conhecer os espaços, a infraestrutura, alguns docentes, a equipe diretiva, pedagógica e gestora, bem como interagir com alguns estudantes, em sua maioria do Ensino Médio. Destaca-se o fato de que, como informou a professora, o CESD contava com cinco estudantes estrangeiros oriundos de países latino-americanos hispanofalantes, em segmentos Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No primeiro encontro, o núcleo foi recebido pela direção da escola, que contou a história da instituição, as mudanças estruturais no pós-reforma e as características de um centro de excelência, diferenciando-se do modelo tradicional de aulas por turno.

A partir de então, semanalmente, os pibidianos e pibidianas passariam aos encontros na escola, acompanhando o trabalho da docente supervisora, que os orientou a seguir suas aulas em duplas em diferentes dias. Assim como foi orientado aos/às pibidiano(a)s nos Núcleos A e B, do Colégio Estadual Professora Glorita Portugal, no CESD também foram orientados pelo coordenador do projeto a fazerem estudos: observação e descrição do contexto

e cotidiano escolares, da relação professor e aluno, da relação do aluno com a escola e sua vivência escolar, uso de materiais didáticos, através de um questionário de diagnóstico sem perder de vista os princípios éticos previamente descritos. O objetivo geral era permitir que os professores e professoras em formação inicial evitassem preconceitos, conhecessem a complexidade da escola e fossem se integrando ao cotidiano escolar.

Além das aulas dos componentes curriculares obrigatórios do currículo do Ensino Médio, como Língua Portuguesa e suas literaturas, com atividades de análise linguística, leitura e produção de textos em diferentes gêneros discursivos, a supervisora ministrava um componente curricular Eletiva Livre: *Letramentos Queer*, fruto de um projeto aprovado em edital do Estado e financiado pelo Gabinete da Deputada Linda Brasil. Neste componente, o objetivo político-pedagógico foi contribuir para o exercício dos Direitos Humanos e da cultura de paz em ambiente escolar, por meio do aprimoramento de competências linguísticas e discursivas desenvolvidas mediante o projeto. Os objetivos de seu projeto, os do componente e o do projeto de língua portuguesa com a equipe PIBID coadunavam concretamente com a política do acolhimento e da inclusão pelos Direitos Humanos e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis: 4 - *Educação de qualidade*, 5 - *Igualdade de gênero*, 10 - *Redução das desigualdades* e 16 - *Paz, justiça e instituições fortes*. Conforme descrito pela supervisora (Lima, NO PRELO), a metodologia do trabalho pedagógico neste componente articula-se entre ações de ensino, leituras orientadas, rodas de interação (Figura 03) e

debates, produção de textos e cartazes, escuta de [III]vozes de sujeitos adolescentes e seus familiares e a pesquisa científica. Nesse sentido, as ações, durante o ano letivo de 2025, realizaram-se

numa perspectiva qualitativo-interpretativista, à luz dos Estudos Críticos do Discurso, cujos trabalhos apoiaram-se nas contribuições de Butler (2024), de Fairclough (2016), de Melo (2024), e de Menezes (2019). A partir do componente curricular “Eletiva Livre”, alunas/os/es de [...] ampliaram seu repertório sociocultural por meio i) de conceitos da Linguística Queer; ii) de rodas de conversa a respeito de questões interseccionais de gênero; iii) de intercâmbios com instituições que lutam pelos direitos de pessoas LGBTQIAPN+ no país, como o grupo “Mães pela Diversidade”. (Lima, no prelo)

Os/as estudantes pibidianos/as acompanharam as atividades do componente Eletiva Livre, sob a supervisão da docente, produzindo materiais didáticos e envolvendo-se com as ações pedagógicas no ensino de língua portuguesa em *lato sensu*, sem se restringir à mera análise gramatical ou descrição de textos. A proposta da docente, tanto nos componentes obrigatórios quanto no componente Eletiva Livre, por meio de seu projeto e sob auxílio dos oito pibidianos de seu Núcleo, foi construir uma cultura de paz (ODS 16), como valor inegociável dos Direitos Humanos, a partir do conceito de letramentos (Soares, 2000), multiletramentos e letramentos *queer* (Freitas, 2018; Melo, 2024; Butler, 2003). Podemos concluir que as experiências do projeto e o envolvimento dos estudantes do projeto de

III Disponível neste link: <https://maespeladiversidade.org.br/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

Língua Portuguesa do PIBID, neste Núcleo C, foram muito exitosas, tanto para os estudantes do Ensino Médio no CESD quanto para os/as pibidianos/as em seu percurso de formação de professores de língua portuguesa, haja vista o envolvimento deles com a escola, a compreensão da complexidade do ensino de língua e linguagem numa perspectiva discursiva e dos letramentos críticos, os desafios da ação de ensinar e a própria constituição da identidade docente para estes jovens licenciandos em Letras.

Portanto, destacamos o fato de que, ao final do período letivo e término das ações dos dois projetos (Letramentos *Queer* e Projeto de Língua Portuguesa/PIBID) em 2025, a supervisora promoveu na escola um evento de culminância, envolvendo toda escola, os pibidianos, a equipe diretiva, a coordenação do Projeto PIBID, e representantes da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe e do Gabinete da Deputada Linda Brasil, que financiou o projeto liderado pela professora Roberta Lima, prestando conta à comunidade escolar e à sociedade. Este momento foi fundamental para a compreensão do trabalho pedagógico durante o período letivo e para a visibilidade. Nesse sentido, os resultados do projeto e de outras ações no Centro de Excelência Santos Dumont foram apresentados em universidades portuguesas, em especial no *X Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra: uma visão transdisciplinar*, em Portugal, em outubro de 2025, dada a importância da proposta da docente.

Figura 03: Momento de uma das aulas de Letramentos *Queer* (à esquerda); culminância do projeto (à direita)



Fonte: arquivo pessoal da supervisora Roberta B. Lima (2025).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo destes doze meses de PIBID com o Projeto de Língua Portuguesa desenvolvido no Colégio Estadual Professora Glorita Portugal e no Centro de Excelência Santos Dumont, vivenciamos diversas etapas e processos formativos que ressignificaram a formação dos licenciandos em Letras e fortaleceram sua integração à escola e à comunidade educativa. As experiências de planejamento, acompanhamento das aulas e elaboração de sequências didáticas evidenciaram que o ensino de língua portuguesa exige diálogo, escolhas pedagógicas conscientes e mediação sensível do professor. Nesse processo, a atuação das supervisoras foi essencial para mostrar que o trabalho com gramática, leitura e escrita vai além da teoria acadêmica, dependendo, sobretudo, da escuta atenta aos estudantes e da prática docente no cotidiano escolar.

Vimos em cada escola, cada ação, cada interação entre os estudantes da educação básica e os/as pibidianos/as que o diálogo entre as escolas e a Universidade, por meio de Programas como o PIBID, faz mais sentido em mão dupla: a escola contribui para a formação dos licenciandos ao permitir que eles vivenciem, ainda na graduação, os desafios reais do ensino e articulem teoria e prática. Ao mesmo tempo, a universidade fortalece a educação básica ao formar professores comprometidos, contribuir com a educação por meio de uma pedagogia de projetos e manter-se conectada às transformações sociais e às demandas educacionais, ao se aproximar dos professores das redes estadual e municipal, além de incentivar os estudantes do Ensino Médio a ingressarem no ensino superior.

As ações dos três núcleos e o acompanhamento das supervisoras foram fundamentais para que os pibidianos se reconhecessem como futuros professores e refletissem sobre os desafios do ensino de língua portuguesa, especialmente no trabalho com leitura e escrita. Os temas ligados aos Direitos Humanos, à política do acolhimento e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável contribuíram para a construção de estratégias voltadas à leitura crítica e à produção escrita por meio dos gêneros discursivos. O projeto *Letramentos Queer*, desenvolvido pela supervisora Roberta Lima, em parceria com o subprojeto de Língua Portuguesa no PIBID, pôs em cena, por exemplo, a questão da leitura de temas sensíveis como os direitos de pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil, como Direitos Humanos, e, ao mesmo tempo, a urgência em se trabalhar na escola e nos currículos valores como respeito, inclusão, direitos e deveres, cidadania, identidade de gênero, violência

simbólica, patrimonial e física contra diferentes grupos de sujeitos. Portanto, só se faz a política do acolhimento e da inclusão por meio da leitura e da educação linguística quando se cria, na sala de aula e na escola: (i) uma consciência do funcionamento das relações de força e poder entre os indivíduos; (ii) uma consciência de que as violências partem dos discursos para outras esferas, outras práticas e materializações; e (iii) o empoderamento linguístico/discursivo e a resistência de sujeitos contra as diferentes formas de opressão em razão de suas identidades.

Considerando que o projeto ainda terá mais doze meses de desenvolvimento, temos novos desafios que aqui sintetizo da seguinte forma: após um primeiro ano dedicado ao conhecimento da escola, dos estudantes, do trabalho em sala de aula, dos recursos e materiais didáticos – como observadores e auxiliares das/nas aulas de língua portuguesa –, espera-se que, em 2026, os bolsistas assumam de forma mais ativa seu papel como professores em formação. Essa atuação não implica substituir o professor regente, mas fortalecer o compromisso com o planejamento e a produção de materiais e recursos didáticos, como promoção de oficinas e pequenos projetos de leitura e escrita. Os/as pibidianos/as serão orientados a produzir materiais didáticos para aulas e oficinas, conforme programas previamente construídos pelas supervisoras, com foco na leitura de gêneros discursivos definidos conforme competências e habilidades da BNCC, nos multiletramentos e nas práticas discursivas que constituem a política do acolhimento contra o discurso da opressão, da exclusão e da intolerância.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (1979). p. 261-306.
- BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DALLARI, Dalmo. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998. DERRIDA, J., DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Língua de Acolhimento, Língua de Acolhida: reflexões teórico-práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. **Da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.
- FREITAS, Marco Túlio de Urzêda et al. **Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente**. 2018.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Editora Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 231-249.

- GÖRSKI, E.; COELHO, I. L. (Orgs.) **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: EdUFSC, 2006.
- GRILLO, S.V.C. **Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica**. Alfa, vol. 52, ILCSE/UNESP, 2008. p. 57-79.
- GROSSO, M. J. (coord.) **O Português para Falantes de Outras Línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento**. Lisboa: ME-DGIDC, 2008.
- HORA, D. (Org.). **Diversidade lingüística no Brasil**. João Pessoa: Idéia, 1997.
- JESUS, D. M. CARBONIERI, D. **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. São Paulo: Pontes, 2016.
- MARTINS, Penélope; OLIVEIRA, Mara (ilustr.). **Minha vida não é cor-de-rosa**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.
- MELO, Iran Ferreira de. **Linguística Queer**. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.
- MENDES, Edleise; VIEIRA, Sheila. Português como língua de (in)acolhimento: a hospitalidade linguística como perspectiva. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 2, 2020.
- MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2008.
- RIBEIRO, Jocenilson. **Xenofobia e intolerância linguística: discursos sobre estrangeiridade e hostilidade brasileira**. Campinas-SP: Pontes, 2022.

RIBEIRO, J. Da xenofobia à glotofobia: a estrangeiridade como um problema discursivo. **Revista da Abralin**, 2021, 20 (03), pp.331-356. <[10.25189/rabralin.v20i3.1991](https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1991)>.

RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, J.L. et al. (Ed.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

SANTOS, J. R. **Arqueologia da imagem no ensino de língua portuguesa no Brasil (1960- 2010)**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Educação e Ciências Humanas – PPGL/CECH, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

SANTOS, Célia Regina dos (Org.). **Português como Língua de Acolhimento**: reflexões teóricas e aplicadas. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TEIXEIRA, Lúcia. **Caminho para ver estrelas**. São Paulo: Cortez; UNISANTA, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

INICIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE EM SERGIPE: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PIBID BIOLOGIA UFS

Christiane Ramos Donato¹
Ilsema dos Santos Chagas²
Regineide Meneses Melo³
Clívio Pimentel Júnior⁴



1. INTRODUÇÃO

Em nossa atuação docente, no âmbito da Educação Básica pública e no âmbito da Educação Superior pública, temos participado e orientado estudantes de licenciatura, nos seus processos formativos, acerca da docência nos espaços e tempos escolares. Nessa atuação coletiva, estabelecida por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), temos defendido que uma imersão radical nos cotidianos escolares pode ser um caminho potente para fomentar um percurso formativo em que os estudantes consigam estabelecer diálogos interativos e intercâmbios variados entre a teoria e a prática educativa escolar, nos estudos teóricos e práticas que realizam em ambas as instituições educativas (Pimentel-Júnior, 2016; Costa; Pimentel-Júnior, 2022).

A formação com maior intercâmbio e vivência imersiva mais radical e contínua nos espaços escolares tem sido um caminho e uma aposta de programas públicos de valorização da docência e da Educação Básica como o PIBID. De acordo com a portaria que o regulamenta, o programa tem como objetivo maior “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de

docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2024).

Esse fortalecimento da formação docente, por nosso entendimento, se dá com o estabelecimento de uma parceria de qualidade entre os envolvidos no programa, de modo que as atividades formativas e a imersão escolar subsidiem os estudantes em suas tomadas de decisões sobre a docência que desejam desenvolver em sua prática profissional, afastando-nos de uma perspectiva instrumental, determinista e mecânica de formação, que já mostra sinais de esgotamento há muitas décadas (Pimenta, 1999; Pimenta; Lima, 2012). Ao mesmo tempo, entendemos que a contribuição à melhoria da qualidade da educação básica pública é notória, sobretudo pela contribuição do PIBID à formação de professores, mas não depende somente da docência para se concretizar, sendo um problema complexo que emaranha desigualdade sociopolítica, econômica, ambiental, cultural, entre outras.

Nesse sentido, em nossa aposta na formação imersiva na escola, perseguimos o movimento de mudanças epistemológicas sobre os paradigmas e entendimentos acerca

1. Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Supervisora, Colégio de Aplicação, UFS. E-mail: christianecrd@academico.ufs.br.

2. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFS), Supervisora, SEDUC. E-mail: ilsema7gabriel@gmail.com

3. Mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Supervisora, SEDUC. E-mail: neidemelo27@gmail.com.

4. Doutor em Educação, Coordenador de Área, Universidade Federal de Sergipe. E-mail: cpjr@academico.ufs.br

do exercício profissional da docência, apontado por Diniz-Pereira (2013), preocupando-nos menos em responder à pergunta “como formamos professores?”, de cunho mais normativo, para focar nossa atenção em pensar em “como nos tornamos professores em nossa trajetória formativa?”, entendendo que não há modelo nem identidade fixa nesse processo (Pimentel-Júnior, 2021).

Com esse giro epistemológico, compreendemos que a identidade docente e a docência são construções radicalmente contextuais, e não estão prontas e acabadas apenas com o diploma de licenciatura em mãos. Trata-se de compreender que a docência não se constitui anteriormente ao contexto no qual ela será exercida, mas se dá na medida em que se aprofunda e se materializa em um determinado espaço e tempo escolar.

Esses aspectos sinalizam a importância de entender o exercício da docência a partir das culturas materiais, políticas, pedagógicas, curriculares, e de ensino e aprendizagem, em cada um dos espaços e tempos escolares, entendendo-os em sua singularidade (Costa; Pimentel-Júnior, 2022). Esse foco torna-se relevante porque é nesses espaços e tempos singulares que a identidade docente torna-se processualmente formada, sem universalismos teóricos, metodológicos e/ou didáticos.

É nesse contexto de compreensão da docência que apresentamos, neste capítulo, as experiências vivenciadas em três escolas-campo do PIBID vinculadas ao subprojeto disciplinar de Biologia, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do campus de São Cristóvão. Nesta edição, regida pela pelo Edital Capes nº 10/2024, o núcleo

de iniciação à docência do subprojeto de Biologia organizou-se em três escolas, a saber: (i) Colégio de Aplicação (CODAP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), (ii) Centro de Excelência Atheneu Sergipense e (iii) Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte.

A seguir, organizamos o texto da seguinte forma: inicialmente, discutimos aspectos pedagógicos vivenciados no CODAP-UFS pelos pibidianos na realização de suas práticas; em seguida, destaca-se algumas experiências pedagógicas vivenciadas pelos pibidianos/as no Atheneu Sergipense, dando destaque aos aspectos vividos por meio de uma sequência didática voltada ao tema meio ambiente; por fim, apresentamos as atividades desenvolvidas pelos pibidianos/as no Dom Luciano, com foco nas aprendizagens para o desenvolvimento profissional na docência. Por meio desses relatos, queremos dar conhecimento dos trabalhos que vimos desenvolvendo na formação de professores em Sergipe, com foco na implementação da política de valorização da educação básica e superior proposta pelo PIBID.

2. INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM ESCOLAS DE SERGIPE: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Experiências de docência no Colégio de Aplicação da UFS

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS) oferta os níveis de Ensino Fundamental (anos finais) e Médio, com ingresso a partir de sorteio público. Situa-se em São Cristóvão e tem como algumas de suas finalidades criar, desenvolver, experimentar e inovar currículos e estratégias de ensino. Além de ser campo de observação, desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas

de ensino e produzir conhecimento em função de uma melhor qualidade de ensino (UFS, 2008).

Apesar de envolver toda a escola em suas dimensões, espaços e tempos, uma grande parte das atividades do PIBID está sendo desenvolvida nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, além de Tópico Especial do Itinerário Formativo da área de Ciências da Natureza e Matemática, neste ano de 2025, sendo intitulado “ComCiência Alimentar”. De início, os pibidianos visitaram o CEMDAP (Centro de Memória do Colégio de Aplicação) para conhecer a história da escola, bem como conhecer todos os espaços físicos e setores. Entendemos esse envolvimento com a cultura e a história escolar como um passo importante na perspectiva de conhecimento do cotidiano escolar (Pimentel-Júnior, 2015), na medida em que contribui para uma imersão nos registros escolares. Em seguida, dando um *zoom* nos aspectos mais político-pedagógicos da escola, demos início às reuniões para discutir a escola e estudar os documentos que regem seu funcionamento: Regimento Interno, Matriz curricular, Sistema de Avaliação e Conselho de Classe. Os próprios pibidianos ficaram responsáveis por ler, interpretar, em pequenos grupos, e apresentarem aos colegas cada documento pelo qual ficaram responsáveis.

Após essa primeira etapa, os pibidianos têm realizado observação das aulas da supervisora, planejamento de aulas, preparação e aplicação de materiais didáticos e avaliações, visitas a espaços não formais de ensino, implementação de estratégias ativas e participação em projetos interdisciplinares. Trata-se de uma imersão escolar na formação dos pibi-

dianos com diversos focos de desenvolvimento profissional, atendendo aos diferentes níveis de complexidade do exercício da docência, em acordo com o nível de conhecimento da docência apresentado pelos estudantes em sua situação de formação no curso de graduação. Em meio às experiências em sala de aula com as turmas, fazendo também seus estágios obrigatórios com elas, os pibidianos têm encontros e conversas formativas com a supervisora, sejam gerais ou em pequenos grupos, para discutir as experiências vividas.

Para auxiliar em temáticas pertinentes à atuação docente, houve uma formação em formato de mentoria atrelada à extensão da UFS no 1º semestre de 2025, denominada Trilha ProDocente 2.0. Essa foi construída com objetivo de dar base a questões que são dúvidas frequentes e/ou para auxiliar no planejamento, gestão e organização da trajetória formativa. Assim, tivemos 10 encontros teórico-práticos aos sábados de manhã, tendo como temas: avaliação de contexto profissional; competências docentes; análise SWOT; trajetória; valores e identidade como docentes; comunicação não violenta para a educação; mindfulness pedagógico; planejamento e gestão da vida e carreira; metodologias ativas e desenho de jornada profissional.

Quanto às experiências dos pibidianos, destaco a produção de materiais didáticos que realizaram para introduzir e/ou revisar conteúdos nas séries acima (Figura 1). Para o 6º ano tivemos modelos anatômicos de: neurônio, cérebro, articulação e Sistema Muscular; modelo das camadas da atmosfera e do Planeta Terra; jogo de tabuleiro de revisão do 1º semestre do 6º ano; jogo da memória sobre Camadas da Terra; e raspadinha de revisão sobre Litosfera para o Ensino

Fundamental. Para o 1º ano foram feitas representações do sistema Circulatório e Respiratório; Dominó do sistema endócrino e nervoso; Instrução de produção de pirâmides ecológicas; e cruzadinhas de sistemas Urinário e Locomotor.

Além desses materiais, vários jogos de perguntas e respostas (*quizzes*) foram feitos e aplicados nas turmas. Os *quizzes* aplicados no 6º ano foram realizados sobre os sistemas Nervoso e Muscular e órgãos dos sentidos; revisão do 1º semestre em formato do programa televisivo Show do Milhão; e outro de Quem sou eu. No 1º tiveram os seguintes *quizzes*: Sistema Nervoso; Revisão de Ecologia; e de reforço de conteúdos ao fim das aulas.

Figura 01: Materiais didáticos produzidos pelos pibidianos



Fonte: próprios autores.

De uma forma geral, os modelos didáticos de representação de estruturas e sistemas biológicos complexos e microscópicos, além de jogos e demais atividades que estimulam a interação, tem sido entendidos como ferramentas importantes no ensino de Biologia, na medida em que fomentam o maior interesse e engajamento dos estudantes da educação básica no ensino e na aprendizagem (Barbosa; Pereira; Pimentel-Júnior, 2022). Por isso, fomentamos a produção desses recursos didáticos pelo pibidianos como forma de aperfeiçoar a habilidade de desenvolvimento de material didático no exercício da docência.

Na experiência coletiva tivemos o Projeto “Década do Oceano”, finalizando a 1ª unidade letiva das turmas dos sextos anos (Figura 2). Os pibidianos produziram as intervenções, aplicaram em sala de aula e montaram sala temática para vivência das turmas, uma vez que não conseguimos transporte para levá-las ao Oceanário. Também realizamos a oficina “Sala de desacomodação”, junto com a professora de atendimento educacional especializado (AEE), com os sextos anos, em que os pibidianos organizaram sala com experiências sensoriais ligadas a tato, olfato e audição para sensibilizar o respeito aos limites e diferenças, relacionadas ao Setembro Verde. Após a experiência, todos foram levados à sala de aula regular para discutir como se sentiram, o que reconheciam e como isso poderia auxiliar a compreender e respeitar os colegas e suas diferenças.

Quanto às estratégias e às metodologias ativas, os pibidianos realizaram aulas fora da escola, guiando os estudantes do 6º ano ao Departamento de Biologia (Figura 2) e os do 1º ano no Departamento de Morfologia. Em vários

momentos realizaram aulas práticas no laboratório, seja com experimentações, uso de microscópio e produção de terrários. Bem como realizaram metodologias ativas como a sala de aula invertida, gamificação, a exemplo do *scape room* digital na sala de informática, estudo de casos, e rotação de estações (Figura 3).

Figura 02: Visita ao Departamento de Biologia; Projeto Década do Oceano com 6º ano; Sala da desconexão



Fonte: próprios autores.

Figura 03: Vivências de Metodologias Ativas realizadas com os estudantes do 6º ano e do 1º ano do CODAP/UFES



Fonte: próprios autores.

Neste primeiro ano de PIBID é notável ver o amadurecimento e a apropriação dos pibidianos do espaço e das práticas pedagógicas. Em pesquisa interna, os pibidianos relatam que os maiores desafios que enfrentam são relacionados à lidar com estudantes atípicos, sabendo atender as necessidades deles enquanto lidam com toda a turma regular; e saber intervir em situações de indisciplina na turma. Quanto aos maiores aprendizados, neste mesmo período, eles relatam que aprenderam a: melhorar organização e planejamento flexível; gestão de conteúdo; usar outros recursos didáticos para além de slides e quadro branco; utilizar diferentes metodologias e espaços para

realizar as aulas; ter comunicação clara; a importância do vínculo saudável aluno-professor, valorizando cada indivíduo e sempre que possível aprendendo seus nomes. Estamos no meio do processo formativo. Os desafios e aprendizados requerem reflexão sobre a prática, busca de mais conhecimentos para testar nas novas vivências e olhar atento para identificar o que tem gerado bons resultados ou não, para seguir alinhando e reestruturando, com flexibilidade e afetividade, nossas práticas docentes.

Iniciação à docência no Centro de Excelência Atheneu Sergipense

O Centro de Excelência Atheneu Sergipense, situa-se no município de Aracaju, sendo este uma das instituições públicas de educação que integra a rede estadual de ensino da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC/SE). Atualmente, a unidade escolar oferta a comunidade local e circunvizinhas a modalidade de Ensino Médio Integral (Figura 04).

Figura 04: Fachada do Colégio Estadual Atheneu Sergipense



Fonte: próprios autores.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Núcleo Biologia, da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão tem atuado nesta unidade de ensino tendo como participantes estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Os estudantes estão sendo acompanhados por uma docente da disciplina Biologia do colégio, sendo oportunizados a eles o exercício da docência por meio de uma supervisão. A intervenção pedagógica dos pibidianos está ocorrendo nas oito turmas do Ensino Médio Integral (2º A ao H) com atuação nas disciplinas, Eletiva, Ecologia e Meio Ambiente.

As atividades pedagógicas dos pibidianos estão concentradas desde as atividades referentes ao planejamento à preparação de recursos didáticos para às aulas, avaliação escolar, fechamento de notas, projetos, feiras, olimpíadas, dentre outros.

Das atividades realizadas destaca-se o Projeto Pedagógico, Mar de Plástico: Impactos da Poluição Marinha nos Ecossistemas Costeiros, cuja intervenção pedagógica está sendo desenvolvida na disciplina Eletiva com ênfase na Educação Ambiental. Tal proposta tem como objetivo sensibilizar os alunos sobre os impactos dos resíduos sólidos, os plásticos, nos ecossistemas marinhos e na biodiversidade costeira brasileira.

Por meio de uma Sequência Didática (SD) com aulas estruturadas, planejou-se a intervenção pedagógica através de aulas expositivas, exibição de vídeos, dinâmicas de grupos, debates, maquetes por meio de plásticos descartados no ambiente escolar, visita ao Oceanário (Projeto Tamar em Aracaju), conforme (Figura 05).

Figura 05: Imagens da Sequência Didática Mar de Plástico



Fonte: próprios autores.

Para Araújo (2013) a partir de uma Sequência Didática o docente pode planejar e estruturar as atividades pedagógicas de modo a facilitar uma melhor sistematização, organização e logística do seu planejamento didático pedagógico, possibilitando desenvolver maior capacidade de decisão, autonomia, segurança e domínio de conteúdo, aspectos que julgamos importante, sobretudo, no momento inicial da docência exercida pelos estudantes em formação.

Nesse contexto, o PIBID apresenta uma oportunidade aos licenciandos de um estágio curricular, o que permite uma imersão em âmbito escolar na educação básica ao longo da formação acadêmica. Essa imersão favorece o aprendizado e a reflexão dos pibidianos frente às discussões didático-pedagógicas em relação às questões pedagógicas e de políticas públicas para a educação.

Além disso, o programa além de auxiliar na construção da formação acadêmica de licenciandos, vem contribuindo significativamente em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino e com o processo de ensino aprendizagem. Também, nota-se a relevância

dessas vivências pedagógicas que o programa oportuniza durante o estágio curricular, favorecendo a descoberta das realidades do chão das escolas, a união da teoria e prática, identificando os desafios e conquistas da docência (Cassimiro, 2025).

O estágio curricular na escola concomitante com a formação acadêmica contribui para que estes se percebam como docentes ou não, bem como perceber certos entraves sociopolíticos e econômicos que atingem direta e/ou indiretamente as políticas públicas no que tange a uma educação de qualidade em nosso país.

Outrossim, a desmotivação e o descumprimento dos prazos para a realização das tarefas quando solicitadas por uma parcela considerável dos estudantes têm sido um dos entraves pedagógicos enfrentados pelos pibidianos/as no chão da escola. Outro desafio a destacar está relacionado ao acesso à internet, que não é de boa qualidade, e o tablet, que não funciona adequadamente, inviabilizando não só o acesso e consultas de recurso didático por essa via, como a possibilidade de continuar a alfabetização nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) dos estudantes da escola.

Vivências e aprendizagens da docência no Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte

O Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte é uma escola de tempo integral e oferta primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio. A comunidade discente, atualmente com cerca de 620 alunos, é oriunda de diferentes bairros da capital, como também da grande Aracaju

e municípios como Itaporanga, Maruim e Japaratuba. A figura 06 mostra o centro Dom Luciano:

Figura 06: Fachada do Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte



Fonte: próprios autores.

Para Gatti (2014), o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) possibilita aos estudantes dos cursos de licenciatura experienciar formas didáticas, criar e desenvolver modos de ensinar, pesquisar e refletir sobre as práticas pedagógicas. Essa oportunidade de vivenciar a prática é de extrema importância para a formação inicial de professores qualificados, na medida em que subsidia o movimento de teorizar a prática a partir do intercâmbio constante entre universidade e escola básica.

Devido a importância do Programa PIBID para a formação de novos professores, o Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte vinculado a Universidade Federal de Sergipe, iniciou as atividades em março de 2025, a priori com atividades de reconhecimento do ambiente escolar.

Com a supervisão da professora de Biologia Regineide Melo, na disciplina de Biologia, em turmas de primeiros anos.

Os Pibidianos começaram fazendo uma análise dos documentos que norteiam todo o trabalho pedagógico da instituição, o Projeto Político-pedagógico e o Regimento escolar, documentos de muita importância para conhecer o ambiente que eles estarão imersos pelos próximos dois anos. Tratam-se de documentos que orientam a prática educativa na escola a partir da visão de sociedade, de perfil de aluno, de organização do currículo, de proposta educativa, entre outros aspectos, que os compõem. Após essa análise, os mesmos responderam a alguns roteiros investigativos: Caracterização da escola, Coordenação Pedagógica, Perfil docente e Perfil do aluno. Os Pibidianos tiveram a ajuda das coordenadoras pedagógicas e das professoras de Biologia para responderem aos roteiros investigativos. Os roteiros investigativos têm um propósito de inserir o estudante no cotidiano escolar a partir de uma cultura investigativa, com foco não na repetição da cultura escolar posta, mas da produção de conhecimento sobre a escola pelos estudantes, subsidiando a formação da sua identidade docente (Costa; Pimentel-Júnior, 2022).

Com a nova configuração do PIBID, temos um público diversificado com demandas diferentes devido ao período que esses estão na Universidade, alguns se encontram no início do curso, outros estão concluindo o curso, isso impacta nas atividades a serem desenvolvidas na escola, que estão sempre sendo adequadas a individualidades deles. Ademais, o programa possibilita aos seus integrantes cumprir os estágios obrigatórios das disciplinas

ofertadas pela Universidade, facilitando o cumprimento destes, concomitante às atividades desenvolvidas no decorrer da vigência do programa.

A priori todos iniciaram observando aulas de Biologia em turmas de primeiros anos do Ensino Médio, depois, duas Pibidianas, iniciaram regência de aulas devido a fase que se encontram na finalização do curso, permitindo a realização do Estágio supervisionado IV, no período de 03 de abril a 18 de junho de 2025. Ministraram 30 aulas nas turmas 1º D e 1º G, duas aulas semanais em cada turma. Inicialmente nota-se uma apreensão natural ao desenvolver algo novo, mas logo elas mostraram domínio de conteúdo e desenvolveram uma ótima relação com os discentes.

Os conteúdos ministrados por elas foram: características dos seres vivos, composição química dos seres vivos, níveis de organização dos seres vivos, taxonomia e sistemática. Usaram recursos multimídias para ministrar as aulas com metodologias diferenciadas de modo a atender as necessidades dos estudantes.

Essa oportunidade que o programa dispensa aos graduandos de licenciatura é de grande importância para uma formação completa, pois permite a vivência e atuação no ambiente escolar e pedagógico antes da conclusão, garantindo confiança e experiência para atuar após a formação.

Os demais Pibidianos, ainda em fase inicial de desenvolvimento da docência, continuaram observando aulas nos primeiros anos H, F e C, com a conclusão das observações, eles iniciaram o desenvolvimento de algumas atividades práticas de acordo com os conteúdos ministrados em sala de aula. Apresentação de vídeos, uso de metodologias ativas, gamificação, com premiação para incentivar a participação dos alunos, aulas no laboratório, práticas de microscopia e diferenciação celular. Aulas que demandaram bastante esforço e dedicação para prepará-las. Foi possível observar que houve uma participação importante dos discentes, mas gerou um frenesi que acabou deixando os pibidianos sem controle de turma, sendo a maior dificuldade dos mesmos.

As aulas com vídeos interativos e uso de jogos didáticos virtuais, aulas práticas de microscopia com produção de lâminas de escamas de borboletas e cebola, foi sucesso de participação e aceitação, onde os alunos tiveram oportunidade de preparar as lâminas, e manusear os microscópios. Em contrapartida, com todo o esforço em preparar aulas significativas e interessantes, ainda é possível notar a falta de interesse e motivação de alguns alunos, que não participam e dispersam os colegas que manifestam interesse. Mas, como toda docência, esse é um desafio contínuo da sala de aula, o despertar para o conhecimento, e continuará sendo um desafio em qualquer nível de ensino. O painel de imagens, figura 07, mostra alguns exemplos de atividades laboratoriais desenvolvidas pelo/as Pibidianos/as no período de atividade, no Dom Luciano:

Figura 07: atividades práticas em laboratório desenvolvidas pelos Pibidianos/as no Dom Luciano



Fonte: próprios autores.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao descrever e analisar as diversas vivências de formação experienciadas pelos Pibidianos/as nas três escolas-campo vinculadas ao Subprojeto Biologia, do *campus* São Cristóvão, da UFS, podemos compreender a importância do desenvolvimento da docência imersiva no cotidiano escolar. O cotidiano escolar em toda sua complexidade, evidenciada em cada contexto e cada relato aqui exposto, mostra-se um espaço fértil para o conhecimento da docência, da escola e dos sujeitos que engendram o seu dia a dia, seja na dimensão da gestão pedagógica e

seus processos político-pedagógicos que regem a prática educativa no espaço escolar, seja na dimensão da prática docente na sala de aula.

Em nossa atuação na formação docente, temos entendido que a imersão no cotidiano escolar pode tornar-se um campo de experimentação da docência, guiado por prática investigativa, de modo a fomentar uma identificação e uma indução à docência de modo mais implícito, com a produção de conhecimento profissional pelos estudantes nessa trajetória formativa. Esse giro investigativo e imersivo tem sido uma aposta no sentido de materializar uma prática de formação docente pautada na pesquisa, na curiosidade, na tentativa, erro e acerto, na artesanaria, enfim, no previsível e imprevisível do planejamento e da prática educativa escolar que envolve o exercício da docência. Para além de receituários pedagógicos, para além de modismos e tecnicismos didático-metodológicos, apostamos que a experimentação imersiva na escola envolve e é capaz de mobilizar todo o conhecimento profissional da docência, possibilitado pelo currículo da formação docente, sendo sempre desconstruído e reconstruído pela prática cotidiana escolar na vivência por meio do PIBID, o que torna esse programa e essa política de valorização da docência e da educação básica um espaço de interseção singular e co-tutelada na formação de professores. Apostamos nesse caminho porque acreditamos no PIBID como uma ponte entre a Educação Básica e a Educação Superior, contribuindo no aperfeiçoamento da formação docente, em sua multiplicidade de conhecimentos, saberes, práticas e experiências.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan./jul.2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/23796>. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES nº 90, de 25 de Março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542&anchor=>. Acesso em: 05 out. 2025.

CASSIMIRO, Aline Araújo. ANÁLISE DAS POTENCIALIDADES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE. In: **Anais do I Congresso de Educação, Interdisciplinaridade e Práticas Escolares**, v. 1, 2025. CEEINTER, ISSN: 3085-8690 Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/eduinterp/article/view/2302>. Acesso em: 21 set. 2025

COSTA, André Pereira da; PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. O programa residência pedagógica na formação docente: perspectivas de estudantes residentes em um subprojeto interdisciplinar de Biologia e Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 24, n. 4, p. 33-73, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2022v24i4p033-073>. Acesso em: 02 set. 2025.

BARBOSA, Kairo Dourado; PEREIRA, Lean Oliveira; PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. O uso de mapas conceituais no ensino de biologia: Uma estratégia interdisciplinar de aprendizagem alternativa adotada pelo Programa de Residência Pedagógica para o módulo de Genética. **Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 18-25, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/riecim.v2i1.14022>. Acesso em: 02 set. 2025.

GATTI, B; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Selma Garrido Pimenta (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Cortez Editora, 2012.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. A Invenção Cotidiana da Ciência Escolar: sobre rede de saberes e maneiras de instituir práticas *pedagógicas curriculares*. **Teias**, v. 16, p. 163-176, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24539>. Acesso em: 5 out. 2025.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. Relatos de um professor-investigador em ensino de Ciências: histórias do cotidiano da formação de professor em exercício. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, p. 79-103, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20160043>. Acesso em 30 set. 2025.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. Deslocamentos Discursivos e as Competências das Ciências da Natureza na BNCC: contingência, precariedade e a impossibilidade de um “todos” para o currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. Especial, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/60459>. Acesso em: 30 ago. 2025.

UFS. Conselho Universitário. **Resolução nº 31/2008/CONSU, de 8 de outubro de 2008**. Aprova o Regimento do Colégio de Aplicação – CODAP da Universidade Federal de Sergipe. *Sala das Sessões*, Aracaju, 8 out. 2008. Disponível em: https://codap.ufs.br/uploads/page_attach/path/7911/Res.031-2008-CONSU-Regimento_Codap.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

LINGUAGENS E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE INGLÊS E TEATRO

Thayse Madella¹

Christine Arndt de Santana²

Érica Martins Fernandes Lima³

Gabriela Maria Oliveira de Jesus⁴

1. INTRODUÇÃO

A experiência relatada neste capítulo teve como ponto de partida a participação no núcleo interdisciplinar de Inglês e Teatro, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Trata-se de uma proposta que busca romper com a fragmentação tradicional do conhecimento/ensino/aprendizagem e investe em uma formação docente voltada à interdisciplinaridade e à construção coletiva do saber. O núcleo pretende, desde sua construção inicial, a assemblagem de metodologias, atividades e discussões de ambas as áreas para construir uma perspectiva humanística de ensino, com foco nas artes e nas linguagens como ponto de partida. Para que essa interdisciplinaridade se concretize, de fato, o núcleo possui duas coordenadoras, uma de cada área, e busca um equilíbrio entre os números de pibidiana/os dos cursos de inglês e teatro.

A proposta do projeto, ao articular duas áreas distintas do conhecimento, a Língua Inglesa e o Teatro, desafia-nos, enquanto participantes, a refletir tanto sobre as metodologias de ensino quanto sobre os sentidos da educação em uma dimensão mais ampla, envolvendo subjetividades,

criatividade e, consequentemente, gerando práticas pedagógicas inovadoras. O referencial teórico que orienta o projeto está ancorado em autores que discutem as práticas interdisciplinares, a formação docente, metodologias e métodos pedagógicos críticos de ambas as áreas, como Koudela e Santana (2005), Kumaravadevelu (2006), Spolin (2012), Teixeira *et al.* (2021), Maynard, Costa e Silva (2022), entre outros. É importante frisar que o estudo de todo o aparato teórico é obrigatório para todos os participantes, independente de qual área se originam. Para isso, a divisão das abordagens teóricas foi feita em três frentes: “interdisciplinaridade”, “ensino-aprendizagem de inglês” e “teatro e educação”. A apresentação e discussão dos materiais são feitas de forma alternada, de maneira que as discussões das três frentes aconteçam constantemente. A proposta do projeto tem como base a atuação conjunta entre a/os discentes dos cursos de Teatro e Letras – Inglês da UFS, sempre tendo como ênfase a construção de práticas que proporcionam uma forma criativa e libertadora de aprender a língua estrangeira, além de desenvolver inúmeras habilidades com as abordagens e técnicas teatrais. Com isso, formaram-se duplas ou trios de pibi-

1. Thayse Madella é formada em Letras - Inglês, pela UFSC, com doutorado em Letras - Estudos Linguísticos e Literários pela mesma universidade. É coordenadora do núcleo interdisciplinar de Inglês e Teatro. Professora de Literaturas em Língua Inglesa do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS.

2. Christine Arndt de Santana é formada em Letras - Português/Francês, pela UFS, com doutorado em Educação pela mesma universidade. É coordenadora do núcleo interdisciplinar de Inglês e Teatro. Professora do Departamento de Teatro da UFS.

3. Érica Martins Fernandes Lima é graduanda do curso de Teatro da UFS e pibidiana do núcleo interdisciplinar de Inglês e Teatro.

4. Gabriela Maria Oliveira de Jesus é graduanda do curso de Letras - Inglês e pibidiana do núcleo interdisciplinar de Inglês e Teatro.

diana/os compostos por, ao menos, um/a bolsista de cada área. As atividades seguem o calendário escolar estadual, respeitando os horários e a disponibilidade dos professores supervisores. No nosso núcleo, temos três professores de inglês: Wlademyr de Menezes Alves, da Escola Estadual 8 de Julho, Sheila Cristina Trindade Santos, Centro de Excelência Professor Gonçalo Rollemberg Leite, e Midiân Tarsis Almeida Guimarães, do Colégio Estadual Professora Clarice da Silva.

Nosso objetivo é que a própria existência do núcleo esteja sempre intrinsecamente atrelada à interdisciplinaridade. Uma vez que defendemos a interdisciplinaridade como essencial para o desenvolvimento de aprendizagem e de sujeitos socialmente ativos, é primordial que as ações e organizações do próprio núcleo sejam baseadas neste princípio. Com isso, todas as atividades previstas são feitas unindo e mesclando estudantes e professoras das duas áreas. Assim, as contribuições que surgem oportunizam a compreensão dos fundamentos da proposta formativa do PIBID, a problematização dos desafios e as possibilidades da prática pedagógica contemporânea, bem como atuam na construção de uma formação teórica de base, sempre mantendo o diálogo entre Letras Inglês e Teatro. A razão para escolhermos essa abordagem é buscar formas de ensino que tornem a aprendizagem mais significativa e interessante para a/os aluna/os, tentando superar o modelo tradicional^I e suas barreiras. Por isso,

I Entendemos como ensino tradicional aquele centrado no professor como transmissor de conhecimento. Neste sentido, o foco é no conteúdo, na memória e na disciplina e os discentes passam a ser meros receptores passivos. Nestes termos, esta modalidade de ensino possibilita o que Paulo Freire chama de Educação Bancária.

as reuniões foram pensadas para aproximar a linguagem teatral e a língua inglesa, já que, apesar das suas potencialidades, pode ser algo novo e não tão explorado na educação. É importante destacar que, quando se fala em usar a linguagem teatral, não estamos falando do famoso *role play*^{II}, das aulas de inglês, mas sim do uso do corpo como forma de expressão, baseando-se em metodologias que possuem, como ponto focal, o desenvolvimento teórico dessa forma de linguagem. Não é nosso objetivo montar peças de teatro, afinal, não buscamos formar atores ou diretores, mas sim aproveitar os jogos teatrais e o ensino de inglês como forma de desenvolver cidadãos autônomos, que veem, na escola, no processo de aprendizagem e na sala de aula a oportunidade de aprender e de se desenvolver como cidadãos ativos da sociedade.

Neste âmbito, consideramos que a proposta busca construir pontes entre saberes diversos, enfrentando os desafios concretos da escola pública e ampliando a visão sobre o papel do professor em uma formação crítica, sensível, engajada e inovadora. Portanto, a interdisciplinaridade entre as duas formas de linguagens, que constituem o cerne deste núcleo, nasce de um processo que articula teoria e prática em uma formação que ultrapassa os limites da sala de aula universitária. Propomos alcançar, com isso, os espaços escolares da educação básica pública, promovendo a interlocução entre docentes, discentes e futuros professores. Por último, é preciso enfatizar que este capí-

II Esta é uma atividade muito comum em aulas de inglês em que as turmas praticam simulação de situações reais onde os alunos atuam como personagens em cenários do dia a dia (restaurante, hotel, loja etc.) para praticar o inglês de forma interativa e contextualizada.

tulo está sendo escrito durante o primeiro ano de atuação do núcleo e focando mais explicitamente nas discussões teóricas que orientam o projeto, ou seja, muitas das ações que propomos ainda estão em fase inicial de implementação.

2. INTERDISCIPLINARIDADE COMO FOCO PARA DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS

Para iniciarmos a discussão teórica que guia os fundamentos do nosso núcleo do PIBID, primeiro gostaríamos de dizer que embasamos nossas práticas pedagógicas na construção coletiva do que significa ser professor, nas trocas de experiências e no compartilhamento de repertórios formativos. Como afirmam Farias, Wielewicksi e Silva (2025, p. 18), “sabíamos que professores usam de seu repertório formativo para agir na sua prática pedagógica e que muito deste repertório vem da coletividade, das ideias e estratégias compartilhadas dia a dia, na sala de professores, nas reuniões de área, nas leituras e cursos formativos”. Por isso, as reuniões do núcleo usam parte de seu tempo para que a/os pibidiana/os possam compartilhar suas experiências nas escolas, contando seus sucessos e como foram alcançados, desabafando sobre ações que não alcançaram seus objetivos e oferecendo conselhos e sugestões para melhorar ainda mais as dinâmicas em sala de aula.

Farias e Pereira (2025), no capítulo “A construção de princípios docentes durante o estágio supervisionado em inglês”, do livro *Que História é essa, teacher?*, fundamentam seu argumento sobre a importância de contar

histórias na formação inicial e continuada de professores nos ensinos de bell hooks. A autora negra estadunidense acredita que a educação acontece quando estudantes e professora/es trabalham juntos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que essa “mutualidade libertadora” defendida por hooks (2021, p. 29) ocorra, precisamos que os integrantes dessa coletividade tenham autonomia, autoconfiança, autoestima e independência para compartilhar suas opiniões, experiências e inseguranças. Estudantes que não confiam em si mesmos dificilmente participam dos debates e das atividades propostas. Essa confiança, portanto, também deve ser construída no ambiente escolar se formos levar a sério a proposta de uma escola integral, com foco na autonomia e construção de cidadãos críticos. É aqui, neste eixo de trabalho da autoestima e da confiança de estudantes para que se sintam à vontade para comunicar seus anseios, participar de atividades e desenvolver controle socioemocional que a interdisciplinaridade entre diferentes formas de linguagens se mostra não só promissora, mas imprescindível.

A discussão sobre a interdisciplinaridade é fundamental para a realização deste projeto do PIBID. Teixeira *et al* (2021, p. 1) apontam para a necessidade de pensar essa relação entre disciplinas para além de “elencar um tema que será abordado, geralmente separado, em cada disciplina”, mas que se busque um “trabalho interdisciplinar que propiciasse a construção de conhecimento de forma colaborativa e crítica entre os alunos e professores”. Em consonância com a proposta de Teixeira *et al* (2021), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também defende a importância de organizar os componentes curriculares

de forma interdisciplinar, pois isso ajuda a criar estratégias de ensino e aprendizagem mais dinâmicas, interativas e que incentivam a colaboração (Brasil, 2017, p. 16). Interdisciplinaridade não significa anular as especificidades das disciplinas, mas sim solicitar a elas que dialoguem entre si numa perspectiva educacional que busca a inovação. Busca-se um objeto a ser investigado em todas as disciplinas envolvidas porque se supõe um eixo integrador existente nas disciplinas pertencentes a um currículo, para que se aprenda a olhar um mesmo objeto sob ângulos diferentes. É nessa reciprocidade e colaboração relacional, sem hierarquização entre as disciplinas envolvidas, que encontramos a potencialidade de uma abordagem interdisciplinar

No contexto do núcleo de Teatro e Inglês, a interdisciplinaridade se mostra promissora para o ensino de língua estrangeira e também da linguagem teatral, relação pouco explorada no contexto educacional tradicional. Se considerarmos a definição de multiletramentos que já vem sendo disseminada pelo *New London Group* desde 1996 e reforçada por diversos outros autores (Rojo, 2009; Kalantzis & Cope, 2012; Paesani, 2016, para citar apenas alguns nomes) percebemos que a linguagem verbal é só uma das formas de produzir significados. As formas de expressões usam linguagens visual, tátil, sentimental, espacial, comportamental, corporal, entre tantos outros modos de se compartilhar significados. No caso do casamento entre inglês e teatro, mais do que um letramento no sentido tradicional de se aprender a ler, o que se busca é incentivar a diversidade cultural e linguística através do uso ativo dos espaços, do corpo e das relações com o outro.

Os jogos teatrais inspirados, por exemplo, na metodologia de Viola Spolin, surgem como uma ferramenta didática potente e multimodal, pois podem oferecer um ambiente lúdico e seguro para a prática oral do inglês, ajudando a superar a timidez e incentivando a interação, o que é essencial para que desenvolvam a capacidade de se comunicar. Em *Improvisação para o Teatro* (2015), é possível encontrar a teoria de Spolin que fundamenta a aplicação dos Jogos Teatrais em situações de educação. Em *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* (2012), a autora apresenta um fichário que acaba por fornecer um leque de possibilidades no que diz respeito à aplicação deste método em sala de aula, explicando o uso dessas fichas para professores em geral.

Os Jogos Teatrais possuem três pontos essenciais para a sua confecção: o Foco (ponto de concentração de quem atua), que deve orientar todo o processo e definir seu objetivo comum e que por assim funcionar acaba fazendo com que a Avaliação (um dos três pontos essenciais dos jogos teatrais), gire em torno da solução de um problema de atuação; a Instrução, que consiste na palavra ou frase dita, de maneira geral e não individualizada, pelo coordenador, e que tem como finalidade manter os jogadores atentos ao Foco, para não alterar o curso do jogo; e a Avaliação que não deve ser entendida como julgamento nem crítica e deve nascer do Foco, assim como da Instrução. Nos Jogos Teatrais, professores e alunos tornam-se parceiros, sendo o primeiro o coordenador da atividade desenvolvida durante a realização do jogo, enquanto os alunos dividem-se em sujeitos atuantes e sujeitos observadores, alternando seus papéis. Seguindo orientação de Ricardo Japiassu (2012), é

possível estruturar as aulas, a partir do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, da seguinte maneira: O que (ação no jogo teatral); Onde (espaço ou lugar da ação) e Quem (papéis no jogo teatral). Estas noções formam os princípios fundamentais para que se possa instalar a realidade cênica. Essa mesma estrutura pode ser utilizada como a trajetória para a parceria com as aulas de inglês, uma vez que pode também estruturar o conteúdo linguístico para a comunicação verbal a ser utilizada no ensino de língua.

A escolha do que pode ser usado em língua inglesa é bastante ampla, desde a aplicação do próprio jogo, passando pela avaliação coletiva da atividade (de forma oral ou escrita), até as instruções de funcionamento do jogo. Quais partes, se uma ou todas, serão usadas para as atividades em inglês devem variar conforme perfil e nível linguístico da turma. Além disso, atividades prévias de familiarização sobre temas, vocabulários, conhecimentos prévios devem facilitar a entrada da/os aluno/as na participação dos jogos e é uma etapa que possui potencial para uso da língua inglesa. Ao final, atividades seguintes aos jogos também podem - e devem - dar continuidade às ações e discussões, utilizando a língua inglesa para debater, familiarizar e aprofundar os objetivos e anseios levantados pelas atuações nos jogos. A gama de atividades a serem utilizadas nessas etapas é ilimitada e depende dos objetivos propostos para as aulas. É importante, no entanto, considerar textos multimodais que dêem continuidade ao trabalho de desenvolver os multiletramentos e a pedagogia crítica propostos pela relação entre inglês e teatro.

Como afirma Christine Arndt de Santana (2019), com os jogos teatrais, os alunos trabalham em três frentes: “no fazer teatral improvisado (quando atuantes na área de jogo), na apreciação estética (ao observar os colegas na área de jogo) e na contextualização da comunicação teatral (ao atribuir significação ao fazer teatral e à apreciação estética dos colegas)” (p. 89). Além disso, os Jogos Teatrais ainda podem integrar outras formas de aprendizagem: produção e compreensão oral e escrita, expressão corporal e desenvolvimento socioemocional. Entender que a linguagem e a aprendizagem acontecem de várias formas e se beneficiam da união de diferentes áreas do conhecimento reforça a importância de um núcleo interdisciplinar como o de Teatro e Inglês. Os jogos teatrais, por promoverem a expressão do corpo, da voz e a interação, têm a capacidade de ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades linguísticas e de comunicação de um jeito envolvente, superando a timidez e as dificuldades de prática oral. O Teatro surge como uma ferramenta de ensino crítico, afetivo e social.

A partir do artigo “Preencher o vazio e rasgar o caos: Teatro como alimento para a escola pública”, de Célia Salume Mendonça e Sérgio Coelho Borges Farias (2009), é possível refletir sobre o papel do Teatro como possibilitador de acesso às novas formas de conhecer e entender o mundo e a si mesmo. O artigo não romantiza a dificuldade em inserir os jogos teatrais em uma escola em que os alunos nunca haviam trabalhado em grupo e que barreiras hierárquicas e sociais eram erguidas entre os próprios colegas de classe, criando uma relação entre “nós” e “eles” (2009, p. 13). No entanto, os autores concluem dizendo que

“[s]uperando o imaginário caótico instalado inicialmente, a escola transforma-se em espaço lúdico, de relação, de saber e de democratização do acesso à estética teatral” (p. 15). Ou seja, temos que esperar que, inicialmente, estudantes que estão habituados a um ensino tradicional podem estranhar a necessidade de se colocarem como agentes das ações propostas em sala, mas é exatamente essa dificuldade que torna ainda mais necessário esse tipo de atividades que os obrigam a ocupar os espaços da escola, interagir com colegas e criar ambientes seguros para que se sintam confortáveis para se expôr.

O artigo “Teatro e educação: uma relação historicamente construída” por Hansted e Gohn (2013) enfatiza que não há uma única forma de trabalhar o teatro na educação, sendo a variedade e diversidade de abordagens pontos cruciais para uma combinação que considere os contextos, objetivos educacionais, mantendo o compromisso com uma educação crítica e transformadora. O teatro, dessa maneira, é apresentado como uma prática cultural capaz de contribuir para a formação cidadã, ainda mais ao considerar a relação histórica e estrutural que este sempre manteve com a educação (seja por intenções pedagógicas, políticas e culturais). Hansted e Gohn desvelam a trajetória do teatro como prática educativa e, mantendo o compromisso com uma educação emancipadora, que nos chama para (re)descobrir e reinventar todo esse potencial na nossa contemporaneidade e práticas docentes. Em relação às abordagens pedagógicas do século XX, as autoras do artigo mencionam as seguintes: *Creative Dramatics*, por Winifred Ward, *Play Way*, por Caldwell Cook, *Child Drama*, por Peter Slade, *Jogo Teatral*, por Viola Spolin, *Peças didáticas*, por

Bertolt Brecht e *Teatro do Oprimido*, por Augusto Boal. No nosso núcleo, o foco ficou no Jogo Teatral, por suas características, que permitem a interação com a língua inglesa, levando em consideração o contexto, o tempo, a idade e os anos que se encontram os alunos das escolas que estamos trabalhando. No entanto, o uso de outras abordagens também aparece em alguns momentos.

Às discussões sobre interdisciplinaridade e Pedagogia do Teatro, unem-se os debates sobre metodologias de ensino de inglês. Em *Understanding Language Teaching – From Method to Postmethod*, de Kumaravadivelu (2006), o autor problematiza a noção de método e desenvolve uma revisão crítica da evolução do ensino de línguas, buscando identificar os elementos fundamentais da aprendizagem, do ensino e da formação docente. Assim, defende uma prática docente baseada em princípios flexíveis e sensíveis ao contexto local, além da autonomia do professor, consideração das dimensões sociais, relação entre teoria e prática, entre outros. A consciência crítica é extremamente valorizada por Kumaravadivelu e seus estudos de Pós-Método. Sendo assim, a abordagem utilizada para esse processo de desconstrução de métodos tem base na pedagogia crítica de Paulo Freire (2019) ao aduzir que não há neutralidade no ensino de línguas, principalmente considerando que línguas são permeadas por relações de poder. Para Paulo Freire, a palavra possui duas dimensões:

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas se resente, imediatamente, da outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja trans-

formar o mundo. [...] Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. [...] Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. [...] Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repitamos, não se faz de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. (p. 107-116)

Neste sentido, considerando a citação acima, é possível compreender que um processo educativo que prioriza a autonomia aos educandos é a única possibilidade de uma formação autêntica. Assim, Pedagogia do Oprimido, ao rechaçar a Educação Bancária, possibilita um mundo no qual a Palavra que é Ação e Reflexão nos encaminha à Práxis, que alcança a Autonomia.

Kumaravadivelu (2006), que também vê a autonomia como essencial para o processo de ensino e aprendizagem, faz um chamado à reflexão, à ação e à transformação, pontuando que o pós-método deve servir como um quadro de referência e não como um método limitante e descontextualizado. Ou seja, ao conhecer contextos, necessidades, limitações e potencialidades a/o professor/a pode guiar e compartilhar com suas turmas atividades e dinâmicas que proporcionem o inte-

resse pelo aprendizado, a autonomia e a práxis proposta acima. Assim como Kumaravadivelu (2006), a proposta de Koudela e Santana (2005), no artigo “Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação”, tem caráter propositivo, enfatizando a capacidade do teatro na contribuição para formação de sujeitos críticos e criativos, considerando o seu potencial formativo singular. Assim, adotam o termo “Pedagogia do Teatro” como título de uma proposta integradora, capaz de reunir a formação estética, a prática cênica, a apreciação teatral e a reflexão crítica.

Neste contexto, o teatro se torna um espaço de resistência, invenção e humanização, assumindo um caráter de linguagem necessária na formação humana. A Pedagogia do Teatro, portanto, ao incorporar teorias e práticas pós-críticas, como anticolonialismo e feminismo, por exemplo, é uma poderosa forma de questionar discursos hegemônicos, promovendo inclusão e justiça social. Para isso, ressalta-se a imprescindibilidade da contextualização sociocultural e da efetiva inserção curricular do Teatro como linguagem artística, para além de uma atividade complementar ou terapêutica. Como se pode compreender a partir de diversos autores, pesquisas e abordagens, a exemplo da própria Viola Spolin e seus Jogos Teatrais, é possível perceber que a Pedagogia do Teatro não se limita a formar atores ou montar peças, mas utiliza a linguagem cênica (jogos, improvisação, encenação, texto, voz/oralidade, corporeidade, espacialidade, visualidades da cena, improvisação, interdisciplinaridade, etc.) como um espaço para experimentação, reflexão e desenvolvimento. Essa perspectiva, que visa à formação integral do indivíduo

em suas múltiplas dimensões, faz parte de uma relação historicamente construída entre Educação e os campos de estudo de interesse deste projeto, mais especificamente, o ensino de língua inglesa e de teatro.

3. EXEMPLO PRÁTICO DA INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE INGLÊS E TEATRO EM SALA DE AULA

A metodologia central deste primeiro ano de PIBID incluiu a observação da escola como um todo, produção de atividades e planos de aulas, aprofundamento nos estudos sobre interdisciplinaridade e uma primeira introdução às metodologias de ensino de teatro e de inglês. A razão para escolhermos essa abordagem é buscar formas de ensino que tornem a aprendizagem mais significativa e interessante para os alunos, tentando superar o modelo tradicional e suas barreiras. Para isso, as reuniões com a/os pibidiana/os foram pensadas para o estudo da interdisciplinaridade e para aproximar a linguagem dos jogos teatrais do ensino do inglês. A seguir, vamos relatar algumas das atividades executadas em nosso núcleo para ilustrar como estamos trabalhando a interdisciplinaridade entre inglês e teatro. Em seguida, apresentaremos uma sequência de atividades aplicada em uma turma de ensino fundamental.

Para estudar os métodos e metodologias de ensino de inglês, a/os pibidianos usaram o material de Diane Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching* (2000) para apresentar seminários sobre diferentes métodos. Além de discutirem o funcionamento e história dos métodos, os grupos deveriam trazer exemplos de atividades que utilizassem o método em questão,

tentando integração com os jogos teatrais. Foram discutidos os seguintes métodos: direto, gramática-tradução, *total physical response*, audiolingual, abordagem comunicativa e pós-método. Em um segundo momento, a mesma dinâmica foi feita com as metodologias de teatro: teatro do oprimido, peça didática, jogo teatral, jogo dramático (*child drama*) e drama como método de ensino. É importante ressaltar que os grupos foram organizados mesclando pibidiana/os dos dois campos de estudo.

A vivência de jogos teatrais, em uma das reuniões, permitiu a aplicação prática de dinâmicas que posteriormente poderiam ser levadas à sala de aula, potencializando a aprendizagem por meio da ludicidade e da expressão corporal. A experiência reforçou a ideia de que o aprender deve passar também pelo corpo, pela emoção e pela coletividade. O pibidiano Thiago de Souza Menezes Rangel conduziu a dinâmica em que o grupo precisava caminhar pelo espaço e, coletivamente, deveria contar até 20, uma pessoa por vez, em sequência, sem que outro/a(s) colega(s) diga(m) o mesmo número ao mesmo tempo. Cada vez que mais de uma pessoa falava o mesmo número, a contagem voltava ao início. Este é um jogo coletivo, que necessita da atenção e sincronicidade de todos os participantes para que o grupo vença. É uma dinâmica que explora o espaço, a relação com os demais colegas e a participação ativa. Após a dinâmica, todos os participantes sentaram em roda para compartilhar a experiência e descrever como se sentiram com a atividade. Quando a/os pibidiana/os desenvolveram as atividades que aplicariam nas escolas, alguns grupos usaram este mesmo jogo em seus planos de aula, dessa vez, adaptaram para a contagem em inglês.

Para demonstrar como as discussões do núcleo estão se concretizando nas práticas em sala de aula, abaixo, apresentaremos o relato de uma sequência de atividades aplicada por um dos trios de pibidiana/os de inglês e teatro, formado pelos seguintes discentes: Érica Martins Fernandes Lima, Kleverton de Almeida Souza e Larissa Pureza Santos Pereira. Essa é uma sequência de sete aulas, sobre o tema *Women's rights* (direitos das mulheres), aplicada em uma turma de nono ano do Colégio Estadual Professora Clarice da Silva, sob supervisão da professora Midiân Tarsis Almeida Guimarães.

A primeira aula teve caráter introdutório com o objetivo de criar vínculo entre pibidiana/os e a turma, além de trabalhar *personal pronouns* e explicar a proposta interdisciplinar. Após a apresentação da proposta, a turma participou do jogo teatral denominado “jogo dos nomes”, pensado pelo trio a partir das observações iniciais das aulas da professora supervisora, quando se percebeu que os alunos apresentavam dificuldades no uso dos *personal pronouns*.

Organizados em círculo, os alunos foram convidados a se apresentar dizendo, em sequência, os nomes de todos os colegas que já haviam se apresentado antes deles, utilizando a sentença “ele/ela é...”, e finalizando com o próprio nome, por meio da sentença “eu sou...”. Em seguida, a dinâmica foi repetida em inglês, com o uso das sentenças “*she/he is...*” e “*I am...*”. Houve resistência inicial por parte de alguns alunos, especialmente no momento de falar em inglês. Ainda assim, a atividade fluiu de forma descontraída e contou com a participação da maioria da turma. Apesar da sensação constante de que o tempo seria insuficiente para

concluir a proposta, o jogo foi bem recebido e favoreceu a interação, o movimento e a aproximação entre os estudantes. Essa aula evidenciou o potencial dos jogos teatrais como estratégia pedagógica para apoiar o ensino da língua inglesa, ao mesmo tempo em que revelou os primeiros desafios da interdisciplinaridade, sobretudo no equilíbrio entre tempo, conteúdo linguístico e dinâmica corporal.

A segunda aula, sobre expressão corporal e introdução ao tema *Women's Rights*, teve como objetivo aquecer o grupo, introduzir vocabulário em inglês e apresentar a temática da unidade. Essa aula ocorreu na sala de vídeo da escola, devido à necessidade de uso de *slides* e exibição de vídeo. Inicialmente, o espaço foi organizado afastando cadeiras e mesas, para a realização de uma atividade prática: a cantiga de roda “Oh, Maninha”^[III]. A dinâmica envolveu canto e movimentos corporais sugeridos pela própria letra, como bater palmas, bater os pés, girar e, ao final, abraçar um colega. Embora alguns alunos tenham demonstrado resistência inicial, a atividade fluiu progressivamente. A cantiga foi repetida diversas vezes, explorando diferentes velocidades e intenções, com o objetivo de aquecer os corpos, favorecer a presença no “aqui e agora” e aproximar o grupo.

Na sequência, foi iniciada a parte expositiva com a apresentação de slides contendo palavras em inglês como *celebrate*, *need*, *day*, *rules*, *fast* e *strong*. Questionamos

III Você gosta de mim / Oh maninha / Eu também de você / Oh maninha / Vou pedir a seu pai / Oh maninha / Para casar com você / Oh maninha / Se ele disser que sim / Oh maninha / Tratarei dos papéis / Oh maninha / Se ele disser que não / Oh maninha / Morrerei de paixão / Oh maninha / Palma, palma, palma / Oh maninha / Pé, pé, pé / Oh maninha / Roda, roda, roda / Oh maninha / Abraça quem quiser / Oh maninha

os alunos sobre possíveis significados, inclusive por associação com a língua portuguesa, o que gerou momentos de descontração e aproximação com o vocabulário.

O vídeo “*One Day We Won’t Need This Day[IV]*” (propaganda da Nike, sobre o Dia Internacional das Mulheres) foi exibido três vezes: primeiro sem legenda, depois com legenda em inglês e, por fim, com legenda em português. A cada exibição, os alunos eram estimulados a reconhecer sons, palavras e pistas visuais. Ao final, parte da turma conseguiu identificar que o vídeo trata do Dia Internacional da Mulher. Encerramos a aula analisando coletivamente o título do vídeo, traduzindo a frase e refletindo sobre seu sentido gramatical e simbólico, especialmente a ideia de projeção de um futuro em que aquele dia não fosse mais necessário. Apesar do engajamento, a aula evidenciou inseguranças do trio diante de questionamentos mais complexos sobre o tema. A experiência reforçou a importância do domínio conceitual e da confiança docente ao abordar temas sensíveis em sala de aula.

Diante das dificuldades de compreensão linguística observadas nas aulas anteriores, a aula três focou em reforçar o conteúdo de *Conditional Sentences*. Optou-se, então, por conduzir uma aula com estrutura mais tradicional, voltada especificamente ao reforço gramatical do inglês. O conteúdo trabalhado pela professora supervisora naquele momento era o *Zero Conditional*, e o trio de pibidiana/os buscou atuar como apoio a esse processo. A aula consistiu na leitura e discussão de um texto em inglês relacionado à temática de *Women’s Rights*, contendo sentenças com *zero*

conditional. Ao final, foi proposta uma atividade para casa, na qual os alunos deveriam completar frases como: “*If women have equal pay...*”. Essa escolha evidenciou que a interdisciplinaridade não ocorre de forma linear. Em determinados momentos, foi necessário priorizar o conteúdo linguístico para garantir uma base de compreensão após avaliar a necessidade da turma, permitindo a continuidade da proposta integrada.

Na aula seguinte, retomamos a articulação entre Teatro e Inglês com foco no aspecto histórico da luta pelos direitos das mulheres. O objetivo foi introduzir o aspecto histórico da luta pelos direitos das mulheres por meio de uma vivência teatral. A partir das discussões anteriores, percebemos que o tema despertava curiosidade, mas ainda carecia de contextualização. Foi desenvolvido, então, uma dinâmica teatral inspirada em um processo eleitoral fictício. Cada integrante do trio assumiu um personagem candidato ao “colegiado” da escola, representando diferentes visões de mundo: uma figura mais liberal, outra moderada e uma terceira mais autoritária, propositalmente caricatas para evidenciar tensões sociais. Os alunos participaram de debates e da escolha de representantes. No momento da votação, revelamos que nem todos poderiam votar, pois alguns representavam sujeitos historicamente privados desse direito, como mulheres negras ou trabalhadoras do início do século XX. A atividade gerou surpresa e reações espontâneas de indignação e curiosidade por parte dos alunos, abrindo espaço para uma reflexão coletiva sobre desigualdade, opressão e acesso a direitos. A dinâmica da eleição despertou engajamento e provocou discussões importantes, especialmente quando a restrição do direito

ao voto foi revelada. Durante o debate, a candidata mais liberal, que apresentava muitas promessas, foi questionada pelos próprios alunos sobre como essas propostas poderiam ser sustentadas, recebendo apenas um voto. A candidata considerada mais equilibrada acabou sendo eleita, enquanto a figura autoritária também recebeu votos, mas principalmente por ter oferecido vantagens em troca de apoio (“compra de votos”). A postura de questionamento dos alunos chamou muito a atenção e foi vista de forma muito positiva. A dinâmica possibilitou reflexões sobre escolhas, poder, manipulação e responsabilidade coletiva, preparando o terreno para o aprofundamento do tema na aula seguinte.

A aula cinco teve caráter mais expositivo e foi pensada como uma continuidade e sistematização das reflexões provocadas pela dinâmica teatral da aula anterior. A aula iniciou com a apresentação de conceitos como sufrágio, contextualizando a luta das mulheres pelo direito ao voto a partir de uma linha do tempo que contemplava diferentes países e momentos históricos. Além disso, ampliamos a discussão para questões de desigualdade social, raça e classe, buscando evidenciar que o acesso aos direitos políticos não ocorreu de forma homogênea para todas as mulheres. Ao longo da aula, surgiram comentários, questionamentos e opiniões, principalmente por parte das alunas, que demonstraram maior interesse e envolvimento com o tema. Por outro lado, foi possível perceber certa resistência de alguns alunos, sobretudo do gênero masculino, em se engajar de forma mais crítica nas discussões. Ainda assim, consideramos a aula significativa, pois possibilitou a construção de um espaço de fala, escuta e reflexão coletiva.

Para encerrar, propusemos uma atividade de pesquisa que consistia em escolher uma mulher que tivesse realizado contribuições importantes na história, mas que não fosse amplamente conhecida. Os alunos deveriam pesquisar sobre sua vida e realizações e escrever ao menos um parágrafo em inglês (entre quatro e oito linhas), resumindo quem ela foi, o que fez e por que merece ser lembrada. Essa aula evidenciou como temas socialmente relevantes podem mobilizar diferentes reações na turma, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas sensíveis, que considerem os atravessamentos de gênero, cultura e contexto social presentes no ambiente escolar.

A aula seguinte foi dedicada ao compartilhamento das pesquisas realizadas pelos alunos. As apresentações trouxeram referências a mulheres que atuaram nas áreas da educação, política, ciência, guerra e história, incluindo figuras internacionais, nacionais e também mulheres sergipanas, o que ampliou o repertório coletivo da turma. Durante o momento de compartilhamento, algumas alunas se dispuseram a realizar a leitura de seus textos em inglês, mesmo demonstrando insegurança inicial. Essa atitude foi valorizada, pois evidenciou avanços na confiança, na oralidade e no uso da língua estrangeira em um contexto significativo. Um aspecto que chamou atenção foi o fato de nenhum aluno do gênero masculino ter realizado a atividade proposta. A não participação desses alunos evidenciou resistências à temática e desigualdades de engajamento na turma. Essa situação foi problematizada coletivamente como parte do processo pedagógico, em reflexão mediada pelos pibidianos, com o apoio da professora supervisora. O compartilhamento das

pesquisas mostrou-se um momento potente de escuta e valorização das produções dos alunos, ao mesmo tempo em que evidenciou desigualdades de engajamento que precisam ser consideradas em planejamentos futuros.

A sétima e última aula do eixo temático *Women's Rights* teve caráter completamente teatral e foi pensada como um momento de fechamento do trabalho desenvolvido nesse tema. Iniciamos com alongamento e jogos de aquecimento, buscando aliviar as tensões acumuladas ao longo das aulas anteriores, aquecer os corpos e tornar os alunos mais disponíveis para as propostas seguintes. Em seguida, realizamos o jogo do espelho, no qual, em duplas, os alunos deveriam observar atentamente o parceiro e refletir suas movimentações corporais. Inicialmente, o jogo ocorreu apenas pelo olhar; posteriormente, foram inseridos estímulos musicais variados, que poderiam ou não ser utilizados como suporte. A cada comando de “troca”, os alunos revezavam quem conduzia as ações. Apesar de algumas recusas iniciais, o jogo se desenvolveu de forma descontraída e contou com a participação até mesmo de alunos mais resistentes. Na sequência, com os corpos já mais disponíveis, introduzimos o jogo “Foto Dinamarquesa”, de Augusto Boal, como uma primeira aproximação ao Teatro-Imagem, dentro da perspectiva do Teatro do Oprimido.

Os alunos caminhavam pelo espaço e, a partir de comandos como “uma foto para quando se está em um ônibus lotado”, “uma foto para o último dia de aula”, “uma foto para a rainha da Inglaterra” ou “uma foto para uma professora que não é valorizada”, realizavam poses estáticas que representavam essas situações. Inserimos algumas reflexões de forma sutil,

evitando tornar o clima excessivamente pesado, conforme percepção dos próprios alunos. Mesmo sem explicitar diretamente a temática dos direitos das mulheres nessa aula, a intenção foi deixar os corpos mais disponíveis, favorecer o trabalho em equipe e aproximar os alunos, especialmente considerando as dificuldades de relacionamento observadas ao longo do processo. Encerrar o ciclo de regências neste tema com uma aula teatral permitiu finalizar o trabalho de forma mais leve, favorecendo a reaproximação entre os alunos após discussões mais densas ao longo da unidade. A prática corporal contribuiu para aliviar tensões e fortalecer o convívio, encerrando o eixo temático de maneira mais harmoniosa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal resultado desse período de um ano de PIBID de inglês e teatro foi o fortalecimento de uma compreensão crítica e interdisciplinar da prática pedagógica, reunindo a Língua Inglesa e o Teatro. A articulação entre teoria e prática favoreceu a construção de um repertório didático e reflexivo que proporciona mudar a perspectiva pedagógica, refletindo na atuação docente. Tanto para docentes e estudantes de teatro e de inglês, conhecer um pouco mais sobre metodologias e estratégias de ensino de outra área possibilita ampliar as possibilidades de ações em sala de aula para ambas as áreas e cria mais um caminho de acesso entre matérias de ensino distintas que, esperamos, sejam levadas para a prática docente de forma contínua.

Os jogos teatrais, os estudos sobre abordagens de ensino, as discussões sobre interdisciplinaridade e as trocas entre

os bolsistas de Letras Inglês e Teatro foram capazes de proporcionar o amadurecimento da proposta do projeto e um avanço no desenvolvimento enquanto futuros professores. As trocas de ideias entre áreas têm contribuído para mudança e ampliação das perspectivas, principalmente aspectos ligados à criticidade, questionamento, adaptação e criatividade. Espera-se que as ideias e propostas de jogos e abordagens teatrais e as metodologias de ensino de inglês tornem-se parte da formação docente e que se busque constantemente realizar um diálogo interdisciplinar entre áreas/disciplinas e contextos da formação e da prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 de janeiro de 2026

FARIAS, Priscila Fabiane; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; SILVA, Leonardo da. **Que história é essa, teacher?: reflexões sobre a formação docente de línguas adicionais**. [S.l.]: Pontes Editores, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz & Terra, 2019.

HANSTED, Talitha Cardoso; GOHN, Maria da Glória. **Teatro e educação: uma relação historicamente construída**. Eccos Revista Científica, n. 30, 2013, pp. 199-220

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: Uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

JAPIASSÚ, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Papirus Editora, 2012.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. [S.l.]: Cambridge University Press, 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. [S.l.]: Routledge, 2006.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MENDONÇA, Célida Salume; FARIAS, Sérgio Coelho Borges. Preencher o vazio e rasgar o caos: Teatro como alimento para a escola pública. **O Teatto Transcende**, v. 15, n. 15, p. 09-15, [S.d.].

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

PAESANI, Kate. Investigating connections among reading, writing, and language development: A multiliteracies perspective. **Reading in a Foreign Language**, v. 28, n. 2, p. 266-289, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTANA, Christine Arndt de Santana. A educação dramática como possibilidade a uma formação estética e, por esta razão, formação cidadã: Pedagogia do teatro e Diderot. **Recôncavo: Revista de História da UNIABEU**, v. 10, n. 16, p. 74-92, 2019.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Perspectiva, 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. Perspectiva, 2012.

TEIXEIRA, Sabrina Anacleto *et al.* Interdisciplinaridade na prática: uma possibilidade de ensino e aprendizagem baseada em novos letramentos. **Educação Pública**, v. 21, n. 11, 2021.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM SERGIPE: EXPERIÊNCIAS E HORIZONTES A PARTIR DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Vilma Soares de Lima Barbosa¹
Ewerthon Clauber de Jesus Vieira²
Josevânia Nunes Rabelo³

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia na educação básica brasileira constituiu-se historicamente em um campo marcado por descon continuidades, disputas e instabilidades, revelando que sua presença ou ausência no currículo escolar nunca foi resultado de critérios exclusivamente pedagógicos, mas de correlações de forças políticas, ideológicas e econômicas. Essa intermitência produziu não apenas fragilidades institucionais na consolidação da disciplina, mas também impactos profundos na formação de professores, frequentemente atravessada pela desvalorização da licenciatura, pela fragmentação entre teoria e prática e pela indefinição acerca da função social do ensino sociológico na escola.

No contexto sergipano, tais contradições assumem contornos ainda mais evidentes. A trajetória das Ciências Sociais e de sua licenciatura na Universidade Federal de Sergipe expressa assimetrias internas que historicamente privilegiaram o bacharelado e a formação para a pesquisa em detrimento da docência. Essa hierarquização dos percursos formativos não apenas fragilizou a construção da identidade profissional do professor de Sociologia, como também limitou a capacidade

institucional de enfrentar os desafios concretos da educação básica, sobretudo em um cenário contemporâneo marcado pela reconfiguração curricular do Novo Ensino Médio e pelo avanço de uma racionalidade educacional orientada pela lógica utilitarista das competências e da empregabilidade.

É nesse terreno tensionado que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se inscreve como uma relevante experiência formativa. Ao inserir precocemente os licenciandos no cotidiano escolar, o programa rompe com a linearidade abstrata da formação universitária e impõe o confronto com aquilo que Rabelo e Jesus (2017) denominam a “reversa” do processo de ensino-aprendizagem: os imprevistos, os conflitos, as resistências e as negociações que constituem a vida real da sala de aula. Nesse movimento, o PIBID não apenas articula teoria e prática, mas tensiona a própria questão da transmissão do saber, deslocando-a de uma concepção meramente expositiva para uma reflexão sobre o sentido do conhecimento e sobre a relação que os sujeitos estabelecem com o saber (CHARLOT, 1996; 2000).

1. Coordenadora do Subprojeto de Ciências Sociais/PIBID/UFS. Professora Associada IV do Departamento de Ciências Sociais/UFS e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFS. Email:vilmalima@academico.ufs.br.

2. Supervisor do Subprojeto de Ciências Sociais/PIBID/UFS. Professor de Sociologia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe e do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ciências Ambientais (PROFCIAMB-UFS). Email: ewerthonclauber@yahoo.com.br

3. Supervisora do Subprojeto de Ciências Sociais/PIBID/UFS. Professora de Sociologia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Email: josevania@academico.ufs.br

Partindo dessa perspectiva, o presente trabalho analisa as contribuições do PIBID Ciências Sociais para a formação docente em Sergipe, tomando como referência as experiências desenvolvidas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe e no Colégio Atheneu Sergipense. Ancorado em uma abordagem qualitativa, o estudo mobiliza entrevistas semiestruturadas com bolsistas e professores supervisores, bem como a análise das práticas pedagógicas construídas no interior do programa. Argumenta-se que o PIBID atua como um dispositivo central na construção do *habitus* docente (BOURDIEU, 1996), ao possibilitar a incorporação de disposições práticas, saberes pedagógicos e capitais simbólicos indispensáveis à legitimação profissional do professor de Sociologia. Em um contexto de precarização da docência e de esvaziamento crítico da escola pública, o programa se afirma, assim, como espaço de resistência, formação crítica e produção de um “saber com sentido”, capaz de reafirmar a relevância social e pedagógica da Sociologia na educação básica.

2. O CARÁTER INTERMITENTE DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Apesar de o ensino da Sociologia no Brasil ter sido introduzido inicialmente na Educação Básica e apenas depois consolidado no Ensino Superior, sua trajetória é marcada por uma intermitência que produziu efeitos profundos no campo educacional. Essa descontinuidade repercute até hoje em três dimensões centrais: a) a legitimação da disciplina como componente curricular; b) os constantes questionamentos sobre o quê ensinar e como ensinar; e c) os impasses na formação de professores.

Pesquisas de autores como Moraes (2011), Bodart e Cigalles (2015) e Oliveira (2013) apontam que a instabilidade da Sociologia no currículo escolar resulta não apenas de disputas ideológicas, mas também da ausência histórica de clareza quanto à sua função social e pedagógica na Educação Básica. Em determinados contextos, como nos anos 1940, a disciplina foi retirada dos currículos justamente por não se alinhar ao projeto educacional dominante, que priorizava saberes considerados mais úteis à reprodução da ordem social. O que evidencia o currículo como um campo de disputas políticas e simbólicas, em que saberes são legitimados ou excluídos conforme os projetos educacionais hegemônicos.

Com o fim do regime militar e o processo de redemocratização, instaurou-se um cenário político marcado pela disputa de projetos sociais e educacionais. Nesse contexto, a Sociologia passou a ser ressignificada como disciplina capaz de contribuir para a formação de um cidadão crítico e participativo, em consonância com as demandas por ampliação da democracia. A partir da década de 1980, emergem movimentos acadêmicos e políticos em defesa do retorno da disciplina à Educação Básica, processo que se consolidou gradualmente e culminou, em 2008, com a obrigatoriedade da Sociologia em todas as escolas de ensino médio do país. Tal conquista, no entanto, não elimina as tensões históricas acerca de sua função formativa, da definição de seus conteúdos e da própria legitimidade da disciplina no currículo escolar.

O primeiro esforço institucional para tornar a Sociologia um componente curricular obrigatório ocorreu em 2006,

quando o MEC convocou professores e pesquisadores ligados ao ensino da disciplina para coordenar a elaboração de um documento de referência. Esse processo culminou na publicação das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), que tiveram papel decisivo na consolidação da Sociologia na Educação Básica. As OCNs não apenas indicaram conteúdos e metodologias, mas também firmaram sua finalidade pedagógica ao situar a disciplina como instrumento privilegiado para a desnaturalização e o estranhamento da realidade social.

Sob essa perspectiva, a Sociologia escolar aproxima-se do que Berger e Luckmann (2014) denominaram a construção social da realidade, ao revelar que aquilo que é tomado como natural resulta, na verdade, de processos históricos e sociais de institucionalização. Ao mesmo tempo, as OCNs dialogam com a crítica de Bourdieu e Passeron (2013) ao arbítrio cultural, propondo que o estudante perceba como categorias e normas sociais carregam marcas de poder e dominação, e, portanto, podem ser questionadas (BOURDIEU; PASSERON, 2013). Assim, ensinar Sociologia na escola não significa apenas transmitir conceitos, mas instrumentalizar os jovens para reconhecer o caráter histórico e contingente das estruturas sociais, abrindo espaço para visões alternativas de mundo e para a construção de práticas sociais mais reflexivas e emancipatórias.

3. A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS EM SERGIPE

Em Sergipe, o ensino de Sociologia tem início no Colégio Atheneu Sergipense, ministrado pelo professor autodidata Florentino Teles de Menezes (1886-1959), que em

1931 publica o *Tratado de Sociologia*, obra adotada como livro didático nesse tradicional educandário. No ensino superior, a presença das Ciências Sociais vincula-se diretamente à criação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FAFI), nos primórdios da década de 1950, voltada à formação de professores para os ensinos secundário e normal. Isto posto, é nos espaços do Atheneu Sergipense e da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FAFI) que emergem os primeiros indícios de institucionalização das Ciências Sociais em Sergipe (ARAGÃO e BARBOSA, 2025)

Silva (2007) argumenta que, até a criação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), predominavam o autodidatismo e o amadorismo no ensino das disciplinas do núcleo básico das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política), situação que revela a fragilidade institucional e a ausência de uma política educacional voltada para a consolidação desse campo do saber.

Com a criação da UFS, instituiu-se o Departamento de Psicologia e Sociologia, responsável por ofertar componentes como *Introdução às Ciências Sociais*, *Antropologia I*, *Política I*, *Sociologia I e II* e *Sociologia das Organizações* a diferentes cursos da instituição. Esse arranjo expressava a condição periférica das Ciências Sociais no campo acadêmico sergipano, ainda subordinadas a outras áreas e sem autonomia própria. Somente nos anos 1990 esse quadro começa a se alterar, com o desmembramento que dá origem, em 1990, ao Departamento de Ciências Sociais e, em 1991, ao Curso de Ciências Sociais da UFS. Tal movimento pode ser interpretado como parte de um processo mais amplo de institucionalização e autonomização do

campo científico (BOURDIEU, 2004), no qual a Sociologia e as Ciências Sociais conquistam legitimidade acadêmica, mesmo que tensionadas por disputas internas e por sua posição secundária frente a áreas já consolidadas.

Em 1991, o CONEPE aprovou a Resolução nº 24, mantendo as 30 vagas anuais, instituindo a entrada única no primeiro período e abrindo a possibilidade de opção entre Bacharelado e Licenciatura. No entanto, a falta de clareza sobre os procedimentos de ingresso fez com que a Licenciatura fosse acesa sobretudo por transferência interna ou continuidade de estudos, muitas vezes por portadores de diploma. Tal dinâmica evidencia a posição secundária da Licenciatura em Ciências Sociais, frequentemente tratada como percurso alternativo, em contraste com o prestígio acadêmico do Bacharelado. Como a Licenciatura não ocupava uma posição central no projeto formativo, os componentes de caráter prático eram oferecidos de maneira periférica e, muitas vezes, marcados pelo imprevisto, revelando a fragilidade institucional na preparação para o exercício docente.

A institucionalização das ciências sociais não eliminou as assimetrias internas: o bacharelado manteve maior prestígio, entendido como o percurso formativo legítimo para a pesquisa e, conseqüentemente, para a pós-graduação, enquanto a licenciatura permaneceu marginalizada, reflexo do caráter intermitente da Sociologia nos currículos escolares e da histórica desvalorização da formação docente. A trajetória sergipana das Ciências Sociais não apenas acompanha, mas também reproduz, em escala local, as contradições estruturais que marcam o lugar da disciplina no sistema educacional brasileiro.

Com o retorno da Sociologia ao ensino médio, algumas universidades criaram cursos de licenciatura e/ou buscaram fortalecê-las. Assim, a partir de 2015, as universidades optaram em ofertar o bacharelado ou a licenciatura, ou os dois cursos, mas não mais pelo modelo 3+1, no qual o estudante primeiro conclui o bacharelado e somente depois, se desejar, realiza um ano adicional de formação pedagógica. Esta mudança, faz com que os cursos de licenciatura tenham uma identidade maior com a docência e o motivo de formar professor se tornar mais claro permitindo que o aluno discuta temáticas das ciências sociais desde o primeiro período. Logo, isso é um avanço e tem qualificado muito a formação de professor no Brasil, embora, ainda precise avançar mais.

Todavia, na Universidade Federal de Sergipe com a recente reforma do currículo do curso (UFS, 2023), foi implementado o modelo 3+1, já abolido pela grande parte das universidades. Tal configuração, ainda que justificada como forma de racionalizar a formação, aprofunda a marginalização da licenciatura, na medida em que a docência só é considerada no final do percurso formativo, reduzindo o tempo de socialização profissional e limitando o desenvolvimento da identidade docente. Seguimos em direção contrária às práticas adotadas por outras instituições, o que tem gerado obstáculos significativos para a implementação de programas fundamentais à formação da Licenciatura, como o PIBID Ciências Sociais, comprometendo a articulação entre teoria e prática pedagógica.

Nesse contexto, observa-se uma dificuldade recorrente de realizar a transposição didática das Ciências Sociais para a

realidade e a linguagem dos estudantes do ensino médio. O resultado é que muitas aulas podem reproduzir o modelo universitário, com forte ênfase nos conteúdos abstratos, pouco vinculados ao cotidiano escolar. Essa dinâmica não apenas compromete o potencial crítico da disciplina, como também alimenta questionamentos acerca da relevância da Sociologia na educação básica, reforçando uma lógica de reprodução social em que a formação científica é dissociada da prática pedagógica.

Acresce a isso, que o curso de licenciatura em Ciências Sociais prevê apenas dois estágios supervisionados: o primeiro voltado à observação da gestão escolar e das práticas docentes, e o segundo, à realização da regência de aulas pelo discente. Embora outras atividades curriculares busquem aproximar o estudante da realidade escolar, o tempo destinado à prática docente formal ainda é bastante limitado, o que compromete a preparação adequada para o campo de atuação. Programas como o PIBID assumem importância estratégica, pois promovem experiências de formação que articulam teoria e prática, fortalece competências pedagógicas, possibilitando ao discente da licenciatura compreender as complexas dinâmicas escolares e socioculturais dos estudantes. Ao expor o futuro docente a situações concretas de ensino, tais programas favorecem a construção de uma prática crítica e emancipatória, contribuindo para que a Sociologia escolar não se limite à mera reprodução do conhecimento acadêmico, mas funcione como instrumento de reflexão e transformação social.

A seguir, analisaremos algumas experiências do PIBID Ciências Sociais nas escolas-campo, especificamente em

São Cristóvão, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, considerando o papel do Programa na superação das limitações históricas e estruturais do ensino de Sociologia. Essas práticas permitem aos licenciandos confrontar a teoria acadêmica com a realidade escolar, desenvolver competências pedagógicas e participar ativamente da construção de um ensino crítico e emancipatório, enfrentando os desafios decorrentes da intermitência da disciplina, da carga horária reduzida e da formação docente ainda fragilizada. Cumpre destacar, que nos ancoramos numa abordagem qualitativa, em que foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas com 24 bolsistas e três com os supervisores dos núcleos.

4. PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS NAS ESCOLAS CAMPO: UM DIVISOR DE ÁGUAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na disciplina de Sociologia do Colégio de Aplicação (Codap) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) teve início em 2014 e se estendeu até 2018. Esse período representou um marco na articulação entre o Curso de Ciências Sociais e a Educação Básica, configurando-se como um verdadeiro “divisor de águas” para a valorização da licenciatura — muitas vezes ofuscada pela tradição da pesquisa acadêmica em Antropologia, Ciência Política e Sociologia. A implementação do programa no colégio contribuiu para que a licenciatura passasse a receber maior atenção por parte dos discentes interessados em integrar o projeto. Contudo, a partir de 2018, em virtude de o curso não atender aos critérios estabelecidos pela CAPES, como o número mínimo de bolsistas, o PIBID em Ciências Sociais deixou de ser contemplado.

Em 2024, o subprojeto de Ciências Sociais volta a ser contemplado e implementado no CODAP e no Colégio Atheneu. O cerne da contribuição do PIBID reside na oportunidade de experimentação prática proporcionada aos licenciandos. Segundo a supervisora Josevânia Rabelo, o principal benefício desse intercâmbio está na vivência concreta da sala de aula e na compreensão dos imprevistos que marcam o trabalho pedagógico com adolescentes no século XXI. Isso se deve ao fato de que a maioria dos(as) discentes chega ao CODAP com grande disposição para contribuir, o que nos coloca, igualmente, a responsabilidade de construir uma troca formativa efetiva. Nesse sentido, tornava-se evidente a inquietação acerca de como alcançar os(as) participantes do PIBID e incentivá-los a reconhecerem-se como estudantes, fortalecidos e potencializados em sua abertura ao conhecimento sociológico.

No Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Sergipe, tivemos essa movimentação de pensar a disciplina da Sociologia no caminho de um retorno sobre ela mesma a partir do PIBID, e, isso foi colocado na palavra reversa, a qual tem um sentido mesmo de encontros e desencontros da perspectiva ensino-aprendizagem. Porém, reforçando a concepção de um sistema que deve atender as demandas dos alunos por insatisfações, por exemplo, da evolução da turma. São os imprevistos que elaboram a marca da sala de aula e colocam os desafios para todos(as) os(as) envolvidos(as). (RABELO & JESUS, 2017, p. 4)

A experiência obriga os futuros professores a confrontarem a teoria com a face mais complexa do processo de ensino-aprendizagem, lidando com a inquietação permanente acerca de como motivar e alcançar os estudantes para

que se reconheçam como sujeitos do conhecimento e se aprofundem na compreensão sociológica da realidade. A questão central, portanto, passou a organizar-se em torno da transmissão do saber e do sentido que a escola assume em suas prioridades no interior de seu “campo epistêmico” (CHARLOT, 1996; 2016). Nesse contexto, o retorno do PIBID ao CODAP, neste momento, reacende a possibilidade de retomarmos as experimentações sobre como aplicar o conhecimento científico da Sociologia aos(às) discentes do ensino fundamental e médio. Trata-se de um programa já sedimentado, capaz de realizar seus objetivos de forma realizar seus objetivos de forma exemplar e consistente, o que é ainda incomum na educação brasileira, cuja pertinência se evidencia quando consideramos os longos e contínuos processos de ajuste necessários à consolidação da qualidade da escola pública.

No Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, foi possível incluir a disciplina de Sociologia, em 2023, nas duas turmas dos oitavo e nono anos do ensino fundamental. Trata-se de uma experiência que tem se mostrado particularmente estimulante, sobretudo no que se refere à adaptação da linguagem sociológica às etapas iniciais de sedimentação da identidade adolescente. Essa inserção nos levou, igualmente, a refletir sobre o que ensinar e como ensinar Sociologia nesse nível de escolarização, considerando tanto a seleção dos conteúdos quanto às metodologias mais adequadas a discentes marcados por intensa energia e dinamismo em sala de aula.

Nesse processo, buscou-se sempre considerar com atenção as formas de retorno e de apropriação dos conteúdos

apresentados, mantendo a consciência dos obstáculos próprios de uma geração caracterizada por movimentos rápidos e por certa impaciência diante da transmissão exclusivamente expositiva do saber. A dinâmica em sala de aula passou a se estruturar por meio de uma negociação constante entre momentos de aulas explicativas e atividades práticas. No ensino de Sociologia, tais estratégias materializaram-se, sobretudo, na produção de cartazes, envolvendo colagens, textos escritos e desenhos, organizados no próprio espaço da aula como formas de apresentação e reelaboração dos conteúdos.

Não se trata de práticas inovadoras ou estranhas à rotina do processo de ensino-aprendizagem, mas da adequação necessária para orientar os(as) estudantes a perceberem que o estudo da Sociologia constitui um encontro formativo com a construção de um modo de pensar sobre nós mesmos. Desse modo, a disciplina foi apresentada de forma articulada à compreensão das esferas institucionalizadas da vida social e ao reconhecimento de seus desdobramentos no cotidiano.

Outrossim, uma das maiores contribuições do nosso subprojeto de Ciências Sociais foi provocar uma reflexão profunda sobre a questão central da escola: a transmissão do saber. O PIBID demonstrou que o sucesso desse processo não reside apenas na linearidade do conteúdo, mas, sobretudo, no significado que o conhecimento adquire para o estudante. Nesse contexto, tanto para os estudantes do ensino médio quanto para os da licenciatura, a relevância do saber deve ser destacada. Nossa principal inquietação foi justamente compreender como incentivar a “abertura

em direção ao conhecimento sociológico”, transformando um saber muitas vezes considerado abstrato em algo significativo e pertinente para o aluno.

Nessa direção, o saber precisa fazer sentido para os estudantes para que ele se sinta motivado a aprender. Como bem sublinha Bernard Charlot (2000), aprender não é apenas adquirir conhecimentos de forma técnica ou instrumental, mas envolve um processo mais profundo, existencial e simbólico, em que o sujeito constrói uma relação pessoal, social e histórica com o saber. Essa relação é marcada pelas condições objetivas de vida do sujeito, pelas experiências escolares e pelas representações que ele constrói sobre si mesmo e sobre o conhecimento.

Esse processo foi concretizado na superação da dicotomia teoria-prática. Ao ingressar na sala de aula, o licenciando era confrontado com a “reversa”—os imprevistos e as demandas dos adolescentes do século XXI. Lidar com essa complexidade demonstrou que a apropriação do saber é ativa e negociada, e não passiva. Nas palavras dos bolsistas:

Aprendi que a rotina diária da docência, nos capacita muito mais do que os “próprios conteúdos” que aprendemos na graduação, aprendemos ensinando diariamente é algo surreal, que só vivendo a experiência para saber, é que o PIBID nos proporciona isso. (Entrevistado 1)

Aprendi que vai além do conhecimento sobre os assuntos que se pretende dar em sala de aula. É preciso sensibilidade para perceber quando a turma está engajada e desenvolver estratégias para conduzir a aula de maneira a manter os alunos inte-

ressados. Enfim, que é necessário trazer, sempre que possível, os assuntos para as vivências dos alunos, assim, as aulas ficam mais envolventes e atrativas. (Entrevistado 2)

Segundo Charlot (2000), aprender é entrar em uma relação particular com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Isso significa que, a partir da experiência com o PIBID, os bolsistas passam a fazer o exercício de aproximar o conhecimento sociológico para os aprendizes que vivem em realidades concretas alheias a este saber. Charlot ressalta ainda que a relação com o saber é sempre relação de um sujeito, situado em uma história, em um meio social e cultural (CHARLOT, 2000). Nessas circunstâncias, o saber escolar pode ser vivenciado como estranho, imposto ou até inatingível, na medida em que não dialoga com as experiências cotidianas e os projetos de vida dos sujeitos. Daí, a necessidade colocada pelos entrevistados de tornar acessíveis conceitos, temáticas e teorias sociológicas para que os discentes percebam a relevância do conteúdo para a sua vida.

Esse movimento de tradução, da Sociologia científica para a escolar, gerou um impacto duplo: primeiro, habilitou os licenciandos a transitarem fluidamente entre o rigor teórico e a didática adequada para a juventude; segundo, e mais crucial, afirmou a legitimidade profissional do licenciado. O domínio do letramento e das categorias científicas complexas, necessário para essa mediação bem-sucedida, estabelece o PIBID como um projeto de atuação política e de resistência, essencial para garantir que o ensino da Sociologia seja ministrado por profissionais devidamente qualificados.

5. DOS CAMINHOS E ENCRUZILHADAS: NOVO ENSINO MÉDIO, PIBID E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO (2022-2025)

A noção de “caminhos” e “encruzilhadas” nos parece uma possível metáfora, que quase em sua literalidade, pode ajudar a refletirmos como a história vivenciada no interior da escola pública suscita em diferentes escalas, tal qual as encruzadas, encontros e movimentos. Desde o último projeto de PIBID/Sociologia no CODAP/UFS (2018), o Brasil teve a ascensão formal da extrema direita ao poder presidencial, e enfrentou, com requintes de sadismo do então Presidente da República, uma das mais graves crises pandêmicas de sua história.

Ainda que entre 2019 e 2022, tenhamos presenciado muitas substituições no comando ministerial da educação (MEC)^[1], em 2022, o CODAP/UFS iniciou a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Seja pelo ordenamento político, ideológico e econômico do Novo Ensino Médio, ou pela ausência objetiva e subjetiva de equânimes oportunidades de sobrevivência, o exercício docente na educação pública segue sendo atravessado pela magia da resistência e criação.

[1] Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), o Ministério da Educação teve 4 diferentes Ministros, a saber: Ricardo Vélez Rodríguez (gestão de 01/01/2019 - 08/04/2019); Abraham Weintraub (gestão de 09/04/2019 - 19/06/2020); Milton Ribeiro (gestão de 16/07/2020 - 28/03/2022) e Victor Godoy Veiga (gestão de 29/03/2022 - 01/01/2023). Vale ressaltar que em 25 de junho de 2020, foi publicada a nomeação de Carlos Decotelli como Ministro da Educação, mas como este não chegou a tomar posse, a nomeação foi tornada sem efeito, ficando o cargo vago entre 20 de junho e 16 de julho daquele ano. Ademais, importante mencionar que esse período do governo Bolsonaro foi repleto de polêmicas envolvendo esses referidos Ministros da Educação, no que diz respeito tanto a legitimidade do estatuto do conhecimento científico, quanto a ausência de políticas educacionais capazes de tocar nos principais problemas do setor a nível nacional, como por exemplo as condições de precariedade dos profissionais da educação, notadamente aqueles que atuam na Educação Básica.

De acordo com Ana Paula Corti (2019), no âmbito do ensino médio da escolarização brasileira, esse ideário de reformas é bastante emblemático, pois foi somente a partir da década de 1990 que efetivamente vivenciamos um processo de massificação do ensino médio, em termos da oferta da educação pública. Ainda assim, um dos principais fundos de financiamento para isso, que é o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), foi criado apenas em 2006. Antes da aprovação desse fundo, durante o Governo Lula, a reforma de 1998, do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), já tinha introduzido no currículo ideias sobre “flexibilização laboral e desenvolvimento de competências”.

Para Corti (2019), as contradições encontradas nas políticas educacionais brasileira, embora distintas, se expressam tanto em governos mais próximos do espectro da esquerda, quanto daqueles mais identificados com uma agenda de direita. Com FHC, por exemplo, se ampliou o ensino médio como oferta de educação pública, mas não se obteve nenhuma fonte significativa de financiamento e valorização dos profissionais da educação. Já com Lula, além da conquista da criação do FUNDEB, houve uma política de expansão das Universidades e Institutos Federais. Entretanto, foi também nesse processo que a agenda privada da educação se fortaleceu^[II].

II Sobre estas contradições na história política brasileira mais recente, é válido registrar, conforme asseveraram Alfredo Saad Filho e Lecio Moraes (2018), na obra “Brasil: Neoliberalismo versus Democracia”, que antes da ascensão do governo de Jair Bolsonaro, e seu significativo comprometimento com o desmonte da estrutura de provimento público do Estado brasileiro, o que a experiência petista produziu, no máximo, foi essa formatação de uma *democracia neoliberal*, de modalidade *includente*.

Dessa maneira, estamos diante de processos e escaladas históricas distintas, que de uma forma ou de outra, têm contribuído para obstaculizar formações disciplinares e pedagógicas críticas mais sólidas ao mesmo tempo em que modulam um crescimento da lógica neoliberal em toda a dinâmica escolar (CORTI, 2019; CARNEIRO, 2019). Isso quer dizer que na prática, sob a miríade de noções como *autonomia*, *flexibilidade* e *criatividade*, a escola vem sendo produzida politicamente como uma empresa, tal qual sugere criticamente Christian Laval (2004).

Políticas como a do NEM e eventos como a pandemia de COVID-19, esgarçaram esse caminho de mercantilização da educação, gerando movimentos cruzados onde o comprometimento mútuo pelo processo formativo passou a reforçar a *ideologia da aprendizagem* (CARNEIRO, 2019) em detrimento da relação dialógica de ensino- aprendizagem (FREIRE, 2005; VIEIRA e LIMA, 2024). Com efeito, por um lado, aos professores se intensificou a perversa atribuição de *criatividade publicitária*, normativamente ávida para atrair os *estudantes-consumidores* para a *mercadoria-conhecimento* ofertada. Por outro, aos estudantes, qualificados como clientes, portanto, supostamente sempre dotados de razão, se atribuiu uma autonomia na flexibilidade formativa que objetivamente segue girando em falso, tendo em vista um mundo onde a educação precisa lidar com o horizonte do desemprego e não com o paraíso fantasmagórico da empregabilidade. A formação ressignificada na nova gramática de “competências e habilidades” parece velar a problemática estrutural de uma realidade na qual precisamos educar para uma sociedade sem futuro, tal qual argumenta Carolina Catini (2020).

Contudo, observamos que embora o trabalho educacional siga sendo atravessado por diversas e regressivas camadas, os caminhos e as encruzilhadas não se encerram somente em diagnósticos de negatividade das nossas potências transformadoras. Muito pelo contrário, as encruzadas, também efeito dessas contradições sistêmicas, suscitam movimentos e têm permitido experiências muito positivas.

No CODAP/UFS, o retorno do projeto de Sociologia, do PIBID, em 2025, produziu importantes impactos na dinâmica escolar, além de boas experiências de ensino-aprendizagem, tanto na política de formação de professor, quanto no exercício do ensino no próprio Colégio. Atualmente, a disciplina Sociologia é ofertada em todas as séries do Ensino Médio, além do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Em todos os casos, a carga horária é de 2 aulas semanais.

O projeto de Sociologia do PIBID foi iniciado antes das aulas, em 2025, o que permitiu um trabalho de estudo da legislação nacional existente, além de debates sobre o regimento e projeto político pedagógico do CODAP. Nas turmas de 9º ano (EF), 2º (EM) e 3º “A” (EM) foram feitas adaptações na estrutura curricular, no intuito de construir uma proposta antirracista. O planejamento foi constituído a partir de um eixo geral, nomeado “Caminhos para uma educação antirracista”, que deveria referendar os currículos de cada série, através de eixos específicos.

No 9º ano (EF), o eixo específico intitulado “*Sociologia, meio ambiente e racismo ambiental*” foi pensado em torno dos seguintes tópicos de conteúdos: tipos de conhecimentos humano; sociedade ou natureza?; colonialismo versus

contracolonialismo; cultura, diferenças e poder; [in]tolerâncias e desigualdades socioambientais. No 2º ano (EM), o eixo específico foi chamado de “*Sociologia, educação de relações étnico-raciais e formas de estratificação social*”, tendo como conteúdos os tópicos: tipos de sociedades / tradicionais e modernas; história e cultura africana; colonização; eurocentrismo; orientalismo; cultura afro brasileira; noções de trabalho; formas de estratificação, raça e desigualdades na sociedade brasileira. No 3º ano “A” (EM), o eixo específico foi nomeado como “*Sociologia, educação de relações étnico-raciais e formas de poder/Estado*”, com os seguintes tópicos de conteúdos previstos: cultura e política (usos, práticas e relações de poder e dominação); formas de organização de poder e Estado (democracias e neoliberalismo); raça e formação do pensamento social brasileiro (teses de interpretação/formação do Brasil); interseccionalidades.

O objetivo da proposta que configurou esse planejamento buscou exercitar uma perspectiva educacional antirracista, mas sem deixar de apresentar os referenciais clássicos da formação em Ciências Sociais, explicitando, inclusive, seu caráter predominantemente eurocêntrico, masculino e branco. Dessa maneira, interessava complementar a abordagem dos temas com conteúdos mediados por uma perspectiva afrocentrada. Expor e submeter a obviedade de que a grande maioria das referências no ensino de Sociologia são de autores brancos europeus suscita caminharmos em busca de outras possibilidades epistemológicas, teóricas e conceituais.

Todavia, como sabemos, no curso da experiência de ensino e aprendizagem, o que planejamos e intencionamos muitas

vezes não se realiza. E aqui, no que diz respeito aos próprios propósitos do PIBID, temos mais uma vez a possibilidade de vivenciar a potência dos imprevistos. Ao trabalharmos na formação de professor, partindo do exercício prático da docência e da vivência na dinâmica escolar, passamos a despertar habilidades e conhecimentos que não são construídos durante as disciplinas acadêmicas. Exercitar a observação atenta, a sensibilidade para ouvir, ver e agir, no âmbito do PIBID, tem permitido criarmos situações de diálogos supervisionados acerca da prática pedagógica, tornando humanizado e não fantasiado a criatividade, suas aplicações, testes e erros.

Com as turmas de 9º ano (EF), foram desenvolvidas sequências didáticas, desde aulas expositivas até a construção coletiva de jogos. Ao observar que boa parte dos estudantes levavam o jogo “Uno”, uma das estudantes do PIBID, que acompanhava essas turmas, criou cartas sobre o conteúdo trabalhado, na época, se tratava de temas relacionados aos conceitos de “racismo ambiental”. A ideia foi muito boa. Quando apresentamos a proposta para os alunos a receptividade nos pareceu bastante positiva, mas ao final dos primeiros testes percebemos que algumas coisas ainda não estavam funcionando como gostaríamos.

O primeiro teste ocorreu durante um evento sobre o fim da abolição, chamado “Para além da casa-grande: 13 de maio e os desafios para uma educação antirracista”. O jogo de “Uno e Racismo Ambiental” foi ofertado como oficina, voltado especialmente para essas turmas de 9º ano. Dividimos as turmas em grupos menores, explicamos as regras e começamos a jogar. Alguns grupos chegaram a finalizar as

partidas, outros reiniciaram e alguns simplesmente não conseguiram nem iniciar. Embora esta atividade tenha sido planejada para eles, não foi produzida com eles.

Diferentemente dessa experiência, no semestre seguinte, após um conjunto de aulas expositivas, tivemos 3 encontros de aulas só para trabalhar na possibilidade de construirmos jogos, que pudessem dialogar com os conteúdos trabalhados. O que imaginávamos, a princípio, era melhorar e adaptar a ideia do jogo de “Uno e Racismo Ambiental”, com os assuntos trabalhados na unidade. No entanto, ao serem consultados para participar, os estudantes sugeriram outros jogos. Acabamos por dividir as turmas em grupos que ficariam responsáveis por construir e sistematizar jogos, que pudessem se relacionar com o que já tinha sido estudado. (Ver imagens 1, 2 e 3).

Imagem 1 -Cartas jogo Uno e Racismo Ambiental



(FONTE: Ewerthon Vieira, 2025).

Imagens 2 e 3 -Caixa Jogo “Quem sou eu?”



(FONTE: Ewerthon Vieira, 2025).

O resultado foi muito diferente da primeira experiência. De fato, o elemento de propor a atividade como algo a ser construído colaborativamente, suscitou engajamento e permitiu brincarmos com jogos construídos e trazidos pelos próprios estudantes. Cada grupo explicava as regras do jogo elaborado ou adaptado e assim praticamente toda a turma participava do jogo, direta ou indiretamente. (Ver imagem 4)

Imagem 4 -Turma de 9º ano (EF) jogando “Quem sou eu”



(FONTE: Ewerthon Vieira, 2025).

Já com as turmas de 2º ano (EM), embora diversas estratégias didáticas tenham sido desenvolvidas, percebemos que há muitas dificuldades de interesse, participação e até mesmo presença em sala de aula. Sem interação e presença, a proposta educacional pautada numa relação de ensino-aprendizagem fica evidentemente prejudicada. Mas entendemos que isso precisa ser refletido na correlação com outras camadas, para além do interesse ou desinteresse com a disciplina. Do respeito ou do desrespeito e indiferença com os professores, ainda que essas sejam questões sensíveis e legítimas para pensarmos. Não obstante, o que é preciso correlacionar é como essas dificuldades aqui são agravadas na medida em que se cruzam a própria dinâmica de funcionamento do NEM.

O fato da disciplina de Sociologia funcionar no contraturno gera esvaziamento nas aulas nos primeiros horários. Os estudantes reclamam de precisarem passar o dia inteiro na escola. De fato, alguns levam até mais de 2 horas no deslocamento de suas residências até o CODAP. Essa necessidade de ter a disciplina em um contraturno está vinculada com a carga horária das disciplinas de Tópicos Especiais, que têm sido mantidas, inclusive, invariavelmente no turno regular. Como efeito correlato podemos considerar também um agravante na credibilidade de disciplinas como Sociologia, que, como sabemos, persistentemente ainda enfrenta, no interior da cultura escolar em geral, um desprestígio, cada vez mais esgarçado diante do crescimento da devastada lógica da aprendizagem e mercantilização educacional.

Assim como qualquer espaço social, a escola e especificamente a sala de aula tem muitas complexidades. As nuances da interação que estabelecemos com o todo (“a turma”) e com cada estudante individualmente se interseccionam com diversos outros fatores familiares e marcadores de classe, raça e gênero. Além disso, há processos políticos institucionais e organizacionais que, em escalas distintas, interferem na construção do espaço educativo. Com o PIBID, temos tido a oportunidade de refletir e praticar algumas pequenas experiências. Nem todas são exitosas e tampouco possuem receitas para o êxito. O processo é relativo, mas acreditamos que há em curso uma reflexividade muito interessante, que oxigena na medida em que esperança coletivamente formas de pensar, ser e agir no âmbito do ensino de Sociologia.

6. PIBID EM SOCIOLOGIA: DA RELAÇÃO COM O SABER À CONSTRUÇÃO DO HABITUS DOCENTE

À luz do que foi discutido, é possível identificar que uma das principais contribuições do PIBID consiste em promover um saber dotado de sentido, beneficiando tanto os bolsistas em sua formação inicial quanto os estudantes da educação básica. Para a concretização desse objetivo, o Subprojeto Ciências Sociais tem desenvolvido metodologias de ensino inovadoras e contextualizadas, voltadas à criação de pontes entre a teoria sociológica e a realidade dos jovens. Essas ações capacitam os futuros professores a despertar um interesse genuíno dos discentes pelas temáticas sociológicas e favorecem uma apropriação do conhecimento de modo reflexivo e significativo.

Desse modo, o Subprojeto Ciências Sociais tem desenvolvido ações sistemáticas voltadas à elaboração de metodologias de ensino capazes de despertar nos discentes o interesse pelas temáticas sociológicas. Como vimos, foram concebidas e aplicadas diversas estratégias didático-pedagógicas, tais como jogos de memória, trilhas, dominó, palavras cruzadas, caça-palavras, o *Uno Sociológico*, entre outras propostas. A relevância dessas metodologias extrapola o engajamento dos alunos da Educação Básica, uma vez que também fomenta a criatividade e a autonomia pedagógica dos bolsistas, que aprendem a traduzir, de forma lúdica e contextualizada, os conteúdos teóricos adquiridos na universidade para o ambiente escolar.

Nesse movimento formativo, observa-se a constituição do *habitus*^[III] docente, entendido à luz de Bourdieu como um conjunto de disposições, saberes práticos e posturas incorporadas que orientam a ação pedagógica. O *habitus*, é a forma de os indivíduos compreenderem o mundo e de agirem a partir da interiorização de realidades externas, o que acaba refletindo nas suas ações. No entanto, apesar de durável, essa capacidade não é inflexível e está aberta a disposições e modificações como novas experiências que consequentemente irão reforçar ou modificar suas estruturas.

III Bourdieu define *habitus* como: [...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação combinadas de um maestro (Bourdieu, 1996, p. 41).

Nesta direção, os pibidianos são vistos como agentes, sendo os responsáveis por incorporar uma determinada estrutura social. Estrutura essa que os influencia no modo de sentir, pensar e agir, e inclusive os faz reproduzi-la, muitas vezes, de maneira inconsciente. Ao desenvolver tais metodologias, os bolsistas não apenas incorporam disposições para agirem na sala de aula e ganham segurança na condução de temas complexos, mas também passam a experimentar prazer no exercício da docência, fortalecendo sua identidade profissional.

No âmbito do subprojeto de Ciências Sociais, identificamos que o principal motivo que levou os licenciandos a ingressarem no programa foi o interesse em vivenciar a prática docente e se preparar para a futura atuação como professores. Esse dado revela um aspecto central do processo de formação inicial: a busca pela aproximação com a realidade escolar, frequentemente percebida como distante no percurso acadêmico. Como dito anteriormente, o programa atua diretamente na superação da distância entre a teoria acadêmica e a realidade escolar, fazendo com o que o Subprojeto Ciências Sociais consiga promover um “saber com sentido”. Essa aproximação força o bolsista a contextualizar o conhecimento sociológico — frequentemente percebido como alheio ou abstrato — para a história e o meio social dos estudantes. Ao fazer isso, o PIBID garante que o conteúdo não seja apenas transmitido, mas sim apropriado, transformando o saber em um instrumento de reflexão sobre si e sobre o mundo social, promovendo uma formação prática e significativa para a formação de ambos os sujeitos.

A vivência no PIBID se configura como um ambiente estratégico para a acumulação de vários capitais^[IV] indispensáveis ao exercício da docência, conforme a teoria de Bourdieu (2023)². O licenciando não só aprofunda seu capital cultural e teórico — dominando o conteúdo a ser transmitido —, mas também incorpora um robusto capital prático e simbólico ao adquirir o conhecimento de regras e normas sociais pelas quais procura conformar sua ação docente. Estes capitais se manifestam na aquisição de segurança pedagógica, na capacidade de administrar o inesperado em sala de aula e na legitimação de sua posição como futuro profissional qualificado. Paralelamente, a inserção na escola possibilita a construção de um valioso capital social por meio das redes de contato estabelecidas com os professores supervisores.

Com isso, ao longo de sua atuação no PIBID, os bolsistas acumulam capital cultural (conhecimento técnico e qualificações), capital simbólico (prestígio, reconhecimento) capital social (redes de contatos e relacionamentos profissionais), além do capital econômico através da bolsa que o permite custear alguns gastos na universidade e garantir, em alguns casos, a permanência na mesma. A capacidade de mobilizar esses capitais de forma eficiente contribui para que eles tenham sucesso no futuro campo profissional. Acresce ainda que a internalização e a conversão desse conjunto de capitais fortalecem decisivamente o *habitus* docente, estruturando o conjunto de disposições práticas, percepções e esquemas de ação necessários para atuar de forma legítima e eficaz

^{IV} Bourdieu conceitua capital como uma série de recursos acumulados que posicionam os sujeitos nos diferentes campos sociais

no campo da educação, consolidando a Licenciatura como o espaço primordial de formação.

Segundo os entrevistados:

A possibilidade de vivenciar a experiência da docência na prática, já que desde que fiz minha primeira graduação só tive contato com a realidade da escola nos estágios, pois mesmo trabalhando na educação não atuo na docência prática. (Entrevistado 6)

O que me levou a participar do PIBID, foi para a minha qualificação profissional. Ter uma experiência em sala de aula durante a graduação, conhecer a realidade da escola, bem como seu funcionamento. (Entrevistado 2)

Quando questionados se o PIBID trouxe mais segurança para lidarem com os desafios da sala de aula, eles relatam que:

Não há dúvidas. Para pensarmos isso, basta imaginarmos o esforço que é feito pelo pibidiano na hora de elaborar o seu plano de aula, o qual não pode estar total ou parcialmente desvinculado das possibilidades concretas que a escola e os alunos oferecem. A elaboração, pois, envolve uma série de escolhas e organizações, as quais já pressupõem uma maturidade e segurança daquele que o faz para que o processo pedagógico possa acontecer. Um exemplo que pode ser dado sobre isso é a presença dos alunos que gostam de conversar “paralelamente” durante a aula. Se o professor é seguro em termos de um conhecimento da matéria que está sendo discutida e, mais do que o conhecimento, das metodologias que vocaciona para que as discussões possam ser realizadas, a presença desses alunos não o atrapalharão. Pelo contrário, é possível que, a depender das metodolo-

gias mobilizadas, por exemplo, esses mesmos alunos prestem atenção e tragam os exemplos mais notáveis. Comigo isso tem havido, inclusive. (Entrevistada 12)

O PIBID me deu mais segurança na prática da aula, mas, para lidar com os desafios, não. A segurança que me refiro é na elaboração da aula e execução do plano em sala. Em relação aos desafios, há uma imensidão de problemas em sala que estão longe de serem resolvidos pelo professor. Um dos maiores desafios atualmente esteja em adequar a aula nos ideais “utilitarista” para fins de resultados rápidos (vestibular, ENEM, mundo do trabalho), pois, embora um dos objetivos da aula em Sociologia é possibilitar que o aluno tenha autonomia na construção de seu pensamento crítico, esse propósito pode ser comprometido pelas competências e habilidades - embora sejam importantes para orientar a prática pedagógica. (Entrevistado 5)

Os depoimentos dos pibidianos revelam que a contribuição do PIBID na formação se concentra, sobretudo, na consolidação do planejamento e na segurança metodológica do futuro professor. A elaboração do plano de aula é reconhecida como um ato de maturidade que exige a correta mediação entre o saber científico e as “possibilidades concretas” dos alunos. A segurança adquirida não reside tanto na resolução dos “desafios” complexos da docência, mas sim na habilidade de executar o plano e de gerir a sala de aula com metodologias eficazes: o professor, seguro no conteúdo e nos métodos, é capaz de transformar alunos “dispersos” em colaboradores, usando a própria dinâmica da turma a favor da aprendizagem. Contudo, a análise aponta o limite do programa face ao maior desafio contemporâneo: a pressão do ideal

“utilitarista” que se traduz na busca de êxito no Enem, comprometendo o propósito central da Sociologia, que é a construção da autonomia e do pensamento crítico, confrontando, assim, a função emancipadora da disciplina com as demandas do mercado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PIBID COMO EIXO DA FORMAÇÃO INTEGRAL E DA LEGITIMIDADE PROFISSIONAL

Diante do exposto, o PIBID em Ciências Sociais/UFS consolida-se não apenas como um projeto complementar, mas como um eixo estruturante da formação docente, cuja relevância extrapola a dimensão pedagógica e alcança o campo político-profissional. O programa atua como um dispositivo formativo que atribui sentido ao saber, superando a dicotomia entre teoria acadêmica e prática escolar.

Ao possibilitar a articulação entre universidade e escola, o PIBID promove a incorporação de capitais culturais, simbólicos, sociais e práticos que fortalecem decisivamente o *habitus* docente. Essa vivência resulta em professores mais seguros, reflexivos e capazes de mediar o conhecimento sociológico de forma crítica e contextualizada. Assim, o PIBID se afirma como um modelo essencial para a valorização da licenciatura, para a legitimação profissional do professor de Sociologia e para o fortalecimento da qualidade da escola pública brasileira.

Essa aproximação permite aos licenciandos adquirir vários tipos de capitais (prático, teórico, social e simbólico) que é decisivamente incorporado no *Habitus* Docente. Essa vivência resulta em profissionais com maior segurança na elaboração e execução do plano de aula e com a maturidade de transformar os desafios da sala de aula em oportunidades de engajamento metodológico. Nesse sentido, o PIBID/Ciências Sociais contribui de forma significativa para a formação dos licenciandos sendo apontado para um divisor de águas.

O programa acrescenta um valor inestimável ao habilitar o licenciando na complexa tarefa de mediar a Sociologia científica e a escolar. Essa competência não apenas aperfeiçoa o ensino, mas legitima a identidade profissional do professor de Sociologia, atestando que é crucial que esse componente curricular seja ministrado por quem detém a devida formação nas Ciências Sociais e o capital pedagógico necessário. Em última análise, o PIBID cumpre um itinerário fundamental: possibilita que a união entre escola e universidade realize a mediação essencial entre teoria e prática. Isso forma professores capazes de uma ação racional, fundamentada e reflexiva em situações complexas de ensino. Dessa maneira, o programa se sedimenta como um modelo essencial para a valorização da licenciatura e para o cultivo da qualidade na escola pública brasileira, sendo, por isso, vital para a permanência e a consolidação do ensino de Sociologia na educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina & BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- ARAGÃO, Lucimar Ferreira e BARBOSA, Vilma Soares de Lima. **O ensino de sociologia em Sergipe: a cátedra no Colégio Atheneu Pedro II** Anais do 9º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica... Campina Grande: Realize Editora, 2025.
- BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo. Dossiê. **História do Ensino de Sociologia**. *Revista Café com Sociologia*, [S.l.], 2015. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Revista+Caf%C3%A9+com+Sociologia%2C+2015&ie=UTF-8&oe=UTF-8>. Acesso em: 10 set. 2025.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Editora Vozes. 2014
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral: vol. 3: as formas do capital - curso no College de France (1983-1984)**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2023.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática*, prece-dido de *Três estudos de etnologia cabila*. Tradução: Maria de São Luís. Oeiras: Celta, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras provi-dências. **Diário Oficial da União, 16 de julho de 1990- Seção I**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 de set de 2025.

CARNEIRO, Silvio. “Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar.”. In: **MARIANO, Alessandro; CÁSSIO, Fernando... [et al.] (orgs.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. P. 41-46.

CATINI, Carolina. “O trabalho de educar numa sociedade sem futuro”. In: **Blog da Boitempo**, 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/>. Acessado em: 10/07/2020.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e as contradições de aprender na escola. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, nº. 06, Outubro/2016. Entrevista concedida a Rosemeire Reis e aVeleida Anahí da Silva. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/879/792>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2025.

_____. Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97 p. 47-63, mai 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/803/814>. Acesso em: 09 de janeiro de 2025.

CORTI, Ana Paula. “Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio”. In: **MARIANO, Alessandro; CÁSSIO, Fernando... [et al.] (orgs.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019. P. 47-52.

FILHO, Alfredo Saad; MORAIS, Lecio. Brasil. **Neoliberalismo versus Democracia.** São Paulo: Boitempo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 47ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução de Maria Luiza M. De Carvalho. 1ª ed. Londrina: Planta, 2004.

MORAES, Amaury César. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de sociologia na educação básica. **Acta Scientiarum. Education**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

RABELO, Josevânia Nunes & JESUS, Marília de Oliveira. PIBID e CODAP: por uma Sociologia reversa. In: **Eneseb.** 2017, reformas, resistências e experiências de ensino. V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica 23 a 25 de julho de 2017. GT11 – O PIBID e Formação Docente em Ciências Sociais: Limites e Possibilidades.

SILVA, Tânia Elias Magno. A Sociologia em Sergipe: um olhar sobre o pioneirismo e a atualidade. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de. (Org.). **Leituras sobre sociologia no ensino médio.** Maceió: EDUFAL, 2007. p. 151-173.

UFS. **Projeto pedagógico Curso de Ciências Sociais – bacharelado e licenciatura São Cristóvão-SE.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2023.

VIEIRA, Ewerhon C. de J.; LIMA, Mariana A. “Ensino remoto e a ascensão da lógica neoliberal: cotidiano escolar no CODAP/UFS e as complexidades da relação de ensino-aprendizagem em tempos pandêmicos”. In: **BATISTA, Rosana de Oliveira Santos; SHIMADA, Shiziele de Oliveira; SANTOS, Lidiana Vieira. (orgs.). Integrando Saberes nas Ciências Ambientais.** Aracaju: Criação, 2024, p. 279-301.

O PAPEL DAS MAQUETES NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Edson Santos Vieira¹
Laércio da Silva Filho²
Daniel Almeida da Silva³



1. INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia tem passado por algumas mudanças no intuito de superar algumas práticas tradicionais, a qual os alunos ficavam submissos apenas na memorização dos conteúdos. Dessa maneira, o uso de maquetes surge como um recurso muito importante, capaz de transmitir os conteúdos de maneira significativa e dinâmica, facilitando que os alunos absorvam com mais clareza, visto que, a utilização de recursos didáticos mais criativos e moderno, em conjunto com os antigos, torna o ensino de Geografia mais sólido e dinâmico.

Desse modo, os conteúdos voltados principalmente as áreas da geografia física costumam apresentar um nível maior de dificuldade, pois, possuem uma base teórica muito ampla e complexa, e tornar esses conteúdos mais atrativos para os estudantes vem sendo um grande desafio para os professores da área, pois, precisam encontrar meios para atualizar os conhecimentos. Nessa perspectiva, a utilização desse recurso se faz necessário para a educação, visto que, auxilia no ensino-aprendizagem, tanto para os educadores, bem como para os alunos,

pois torna o conteúdo mais atrativo e compreensível para eles. Segundo Silva e Araújo (2018, p.2), *a maquete como recurso didático para o ensino de Geografia consiste em ser bastante atrativo além disso, permite expressar o conjunto de elementos apresentados na paisagem a serem estudados*, permitindo assim, que construam seus próprios conhecimentos críticos acerca da sociedade.

Nesse viés, esse presente artigo tem como objetivo demonstrar a importância do uso de maquetes no ensino de geografia, que, por sua vez, cria articulações que envolvem a teoria e a prática, onde, ao visualizar de forma que facilite o entendimento, cria possibilidades para o pensamento crítico. Oliveira e Malanski (2008) afirmam em seu trabalho que a maquete possibilita uma palpável manipulação e visualização em 3D de diferentes temáticas, permitindo ao professor explicar os mais diversos conteúdo da Geografia Escolar, tanto físico quanto humano, a qual irá favorecer os alunos poderem tocar, observar, identificar e propor possíveis soluções acerca das dinâmicas que acontecem no espaço geográfico.

1. Edson Santos Vieira, Graduando licenciatura em Geografia, aluno bolsista, Universidade Federal de Sergipe. edson401408@gmail.com

2. Laércio da Silva Filho, Graduando licenciatura em Geografia, aluno bolsista, Universidade Federal de Sergipe. Laelciofilho423@gmail.com

3. Daniel Almeida da Silva, Doutor em Geografia, coordenador de área, Universidade Federal de Sergipe. danielalmeida@academico.ufs.br

Vale ressaltar, que um dos grandes desafios dos professores é a falta de recursos que muitas instituições principalmente da rede pública vivenciam. Diante disso, nem sempre as escolas fornecem os materiais necessários para que a aula seja realizada com excelência e, por esse motivo, muitos professores acabam adotando o método tradicional ou buscando alternativas de baixo custo, tornando o ensino menos atrativo por parte dos alunos.

Sob essa ótica, é de suma importância que políticas públicas sejam aplicadas para esses fins, principalmente em escolas públicas, onde nessas instituições o grupo de pessoas que se beneficiam são de famílias que vivem em situação de baixa renda. Em alguns casos os alunos enfrentam desafios que vão além da sala de aula, estudam a noite porque durante o dia precisam trabalhar. Santos (2013) descreve que existe outros desafios além da necessidade de trabalhar, como a dificuldade na convivência familiar, problemas no aprendizado, discriminação, a falta de motivação por parte dos familiares, tudo isso vai acarretar no processo de ensino e aprendizagem do alunos.

Diante desse contexto, é necessário que o docente busque diversos meios para que os alunos vençam o cansaço e que a aula estimule a vontade de querer aprender cada vez mais. *“Os recursos utilizados em aula, como: mapas, GPS, Google Earth e Google Maps, desenhos, vídeos, jogos, experiências práticas, pesquisas, entrevistas, internet, maquete, entre muitos outros, vem a acrescentar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos”.* (Basso; Krempacki, p.1, 2015).

Outrossim, as maquetes foram elaboradas na Universidade Federal de Sergipe, em conjunto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência com as disciplinas de Práticas de Ensino em Geografia Física, a qual foi trabalhada a partir da temática envolvendo Sulcos, Ravinas e Voçorocas, e Estágio supervisionado em ensino de geografia I, em que os licenciandos em Geografia discutiram sobre Segregação socioambiental, onde nessa temática foram confeccionadas duas maquetes, exemplificando fenômenos hidrometeorológicos como, deslizamentos, inundações, alagamentos e outra simulando as características da seca. Vale destacar, que todas essas atividades foram aplicadas em turmas da educação básica. Sendo assim, Pitano e Roqué asseveram:

As maquetes despertam os alunos a investigar o espaço vivido, interpretá-lo e contextualizar a Geografia do lugar, promovendo o interesse da participação nas mudanças da sociedade. Propicia a valorização local e a solução de problemas, desde o espaço físico ao social, ligando o ensino da disciplina ao cotidiano do aluno, pois possibilita mostrar a organização e a ocupação do espaço, além da interação com o meio representado na maquete (Pitano; Roqué, 2015, p. 276).

Dessa maneira, a utilização das maquetes no ambiente escolar, contribui de forma significativa para o ensino-aprendizagem, visto que, esse material estimula a observação, permitindo assim que os alunos desenvolvam análises críticas acerca da sociedade que vivem, bem como os auxiliam na construção do pensar do espaço geográfico e suas dinâmicas, tal como organização socioespacial, relações econômicas e ambientais.

2. O USO DA MAQUETE NO ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA

A utilização das maquetes como representação do espaço geográfico, ultrapassa a percepção ilustrativa, uma vez que passa a ser um recurso didático que auxilia no ensino de Geografia. Sendo assim, contribui de forma direta no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. *“A maquete é um recurso didático de visualização tridimensional de determinada área, representada em miniatura com materiais que conseguem expressar as suas especificidades mais significativas”*. (Silva; Araújo, p. 5, 2018).

Dessa maneira, as atividades desenvolvidas na escola por meio do projeto de extensão das disciplinas permitem relacionar a teoria estudada na universidade com a prática trabalhada no ambiente escolar, contribuindo assim para uma formação docente mais sólida e preparada para as diversidades escolares. Junior e Oliveira (2015, p.125) ressaltam que *“quanto maior for a vivência dos licenciandos com experiências didático-pedagógicas reais, maior é a possibilidade de se promover uma formação abrangente e que responda às necessidades e barreiras impostas pela carreira docente”*.

Nessa perspectiva, para o ensino de Geografia, bem como para a construção do pensar espaço geográfico por parte dos alunos, são necessários recursos didáticos que estimulem o pensamento e a participação dos mesmos durante a aula. Dessa maneira, Leajanski *et al* justificam que:

Para que tais objetivos no ensino de Geografia sejam alcançados, torna-se importante destacar a relevância do uso de recursos didáticos pelo professor, para despertar o interesse e participação ativa das aulas. Neste sentido, as maquetes expressam se

como um potencial didático, uma vez que são utilizadas como importante recurso adotado por professores no ensino de Geografia. (p.8, 2021).

Desse modo, a maquete cumpre o papel de representar em menor escala situações reais, e a partir do momento que os objetivos são alcançados os estudantes passam a criar conceitos geográficos, como: lugar, paisagem, território, escala. Dessa maneira, esses conceitos, atuando em conjunto, permitem com que os estudantes entendam a dinâmica espacial do cotidiano em que vivem. Por conseguinte, a Geografia revela que não se restringe apenas a conteúdos teóricos, como também às situações vivenciais do ser humano.

3. A APLICAÇÃO DO RECURSO DA MAQUETE NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO COLÉGIO CENTRO DE EXCELÊNCIA DR. AUGUSTO CÉSAR LEITE

O ensino de Geografia a partir de maquetes, torna-o cada vez mais facilitador a compreensão do espaço geográfico, uma vez que os modelos tridimensionais permitem analisar, ainda que em menor escala, fenômenos que ocorrem no meio social. Sendo assim, Basso e Krempacki (2015), asseveram que:

Na educação, através da utilização diversificada destes recursos o professor de Geografia assume um importante papel na formação das competências e habilidades necessárias a compreensão do espaço geográfico pelos seus alunos, superando a simples transmissão de informações e memorização de conteúdos. Nesse sentido, a maquete além de representar o espaço geográfico, permite ao aluno a percepção do abstrato no concreto. (Basso; Krempacki, 2015, p. 4)

Dessa forma, a realização das oficinas de ensino nos colégios, contribuiu de forma significativa para a análise crítica por parte dos estudantes, uma vez que durante as aulas, os alunos da educação básica demonstraram interesse pelas causas, bem como citaram exemplos claros da realidade em que vivem.

Nessa perspectiva, as maquetes produzidas pelos estudantes de graduação, foram feitas na Universidade Federal de Sergipe, e posterior a isso aplicadas na escola. Dessa maneira, foi produzida uma sobre Sulcos, Ravinas e Voçorocas, como demonstra a figura 1, com a finalidade demonstrar quais os principais agentes erosivos, tal como a influência humana nesse processo, e também os impactos sociais que são causados pela degradação do solo.

Figura 1: Maquete sobre Sulcos, Ravinas e Voçorocas



Fonte: Autores, 2025.

Ademais, foram feitas outras maquetes que representassem fenômenos hidrometeorológicos, como alagamentos, inundações e deslizamentos, e como os impactos afeta a população que reside próximo a essas áreas, como demonstra a figura 2, bem como um modelo tridimensional representando as características da seca, abordando principalmente os impactos socioambientais causado pela falta de água como demonstra a figura 3.

Figura 2: Maquete de alagamentos, inundações e deslizamentos



Fonte: Autores, 2025.

Figura 3: Maquete das características da seca



Fonte: Autores, 2025.

As maquetes foram apresentadas aos alunos em dois momentos: no primeiro, na Escola Municipal Professora Clara Meireles Teles, localizada na cidade de Itabaiana-SE, com uma atividade realizada no turno da tarde, a partir de

uma extensão produzida na disciplina de Práticas de Ensino em Geografia Física na qual os discentes da Universidade Federal de Sergipe expuseram no corredor da escola alguns recursos metodológicos voltados aos conteúdos da disciplina. Diante disso, foi realizado pelos autores deste estudo a exposição das maquetes sobre os processos erosivos, onde os alunos do ensino fundamental (anos finais), tiveram o contato e puderam aprender como toda dinâmica ocorre na realidade, como apresenta a figura 4.

Figura 4: Exposição na escola



Fonte: Autores, 2025.

No segundo momento, a atividade foi realizada na sala de aula no Centro de Excelência Doutor Augusto César Leite, localizada também em Itabaiana-SE, na turma do 8º ano do ensino fundamental. A ação foi vinculada a partir da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Geografia I, cujo objetivo foi trabalhar com a temática: Segregação Socioambiental a partir de imagens, selecionadas do estado de Sergipe e as maquetes ilustrando fenômenos que nele ocorrem, como revela a figura 5, com o intuito de promover uma aproximação dos alunos e compreender o local de vivência.

Figura 5: Apresentação na sala de aula



Fonte: Autores, 2025.

Nesse viés, com a utilização das maquetes, foi perceptível que as aulas tiveram dinâmicas agradáveis, uma vez que

permitiu que os alunos pudessem interagir mais, tanto com os professores, como os colegas de turma. Além disso, os modelos tridimensionais tem como finalidade desenvolver nos alunos noções de espaço, proporção, orientação, bem como análises do espaço geográfico que constituem. (Basso; Krempacki, 2015).

Ademais, cabe ressaltar que a utilização das maquetes no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) demonstrou papel significativo para os discentes, uma vez que o programa possibilita a ida dos mesmo para as escolas, adquirindo assim mais experiências no meio escolar. Sendo assim, Leajanski *et al* dizem:

“O desenvolvimento de projetos extensionistas tem revelado ser possível este caminho de transformação da prática docente, uma vez que as atividades oriundas dos projetos de extensão desenvolvidos nas universidades têm apontado que os acadêmicos, ao serem inseridos nas comunidades escolares, desenvolvem atividades com objetivo de beneficiar as comunidades locais, além de buscar contribuir para sua própria formação profissional.” (p. 5, 2021).

Nessa perspectiva, com a mediação dos bolsistas pibidianos, foi possível relacionar os modelos tridimensionais em questão com a realidade em que os alunos da educação básica vivenciam, contribuindo assim para um pensar mais crítico acerca da sociedade em que vivem. Nesse viés, é de suma importância mencionar que a prática pedagógica proporcionada pelo PIBID, fornece experiências significativas para a formação inicial dos discentes, visto que possibilita a relação teoria prática, bem como o contato com a sala de aula em conjunto com a utilização de recurso didá-

ticos, fornecendo assim habilidades docentes que venham a ser usadas em uma futura carreira profissional na área,

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do projeto nas escolas de ensino básico, confirma que o papel das maquetes no ensino da construção do espaço geográfico se faz necessário para a educação, uma vez que permite os alunos visualizarem e tocarem, facilitando assim a interpretação dos mesmos, bem como relaciona as situações com o cotidiano em que eles vivem.

Diante disso, os modelos tridimensionais permitem, em uma escala reduzida, demonstrar situações reais que antes poderiam passar despercebidas. Sendo assim, a partir das maquetes apresentadas sobre Sulcos, Ravinas e Voçorocas, e a de fenômenos hidrometeorológicos, como deslizamentos, inundações e alagamentos, bem como a da seca, facilitaram a compreensão dos estudantes acerca de como ocorrer tais fatores, como também a sociedade influencia e potencializa a ocorrências desses fatores.

Nesse viés, as atividades de extensão desenvolvidas nas escolas permitiram aos discentes da Universidade Federal de Sergipe, uma maior aproximação com o ambiente escolar, e com as dinâmicas que envolve os conteúdos, bem como as realidades presentes no chão da escola, contribuindo assim para uma aprendizagem coletiva, tal como para uma formação docente mais concreta e sólida

Verifica-se, portanto, que o uso de maquetes na educação básica, aproxima o aluno da sua realidade vivida, uma vez que transforma o ensino cada vez mais didático, sólido e participativo. Ademais, a experiência prática evidenciou que ao utilizar representações visuais, teorias e relatos vivências propostos pelos discentes e pelos alunos, contribuem de forma significativa para o ensino-aprendizagem, visto que os torna mais críticos e com visões diferentes acerca do espaço geográfico que os mesmos constituem.

REFERÊNCIAS

- BASSO, Crislaine Vargas; KREMPACKI, Elaine Marta. O uso da maquete no ensino da Geografia: estudo do relevo. **VII Encontro Nacional de Ensino de Geografia**, v. 7, p. 1-14, 2015.
- JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco; OLIVEIRA, Ana Carolina Garcia de. Oficinas Pedagógicas: Uma Proposta para a Reflexão e a Formação de Professores. *Química Nova na Escola*, Paulo, v. 37, n. 2, p. 125-133, mai. 2015.
- LEAJANSKI, Alison Diego; *et al.* “O potencial didático das maquetes na Geografia: reflexões extensionistas. **Revista Cocar**. v.15 v.32 p. 1-18, 2021.
- SANTOS, Carla Marusa Pereira. **Formação dos profissionais da EJA: docência como prática eficaz**. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Eduardo Rafael Franco da. **A maquete como recurso didático nas aulas de geografia**. XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Geografia, 2019.

SILVA, Eduardo Rafael Franco da; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. **Utilização da maquete, como recurso didático para o ensino da geografia**. 2018.

OLIVEIRA, B. R.; MALANSKI, L. M. O uso da maquete no ensino de geografia. **Extensão em Foco**, Curitiba, n. 2, p. 181-189, 2008.

PITANO, S, C.; ROQUÉ, B. B. O uso de maquetes no processo de ensino-aprendizagem segundo licenciandos em Geografia. **Educação Unisinos**. n. 19 p. 273-282, 2015.

O PIBID NO ENSINO DE GEOGRAFIA: APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Geisedrielly Castro dos Santos¹

Rodrigo Santos de Lima²

Elvira Suzi dos Santos Bitencourt Garção³

Felipe Alan Souza Santos⁴

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID se constitui ao longo dos anos como uma importante política educacional no Brasil. Conforme definição do Artigo 2º da portaria 90/2024 da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal do Nível Superior - CAPES, o PIBID “*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*”. De acordo com a portaria supramencionada um dos objetivos do programa é garantir a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura das instituições de nível superior de ensino. Além da importância na forma de auxílio financeiro, a maior contribuição do programa reside na possibilidade do contato dos alunos com a sua área de atuação profissional por um período prolongado, superior ao tempo dos estágios supervisionados obrigatórios.

Os benefícios do PIBID também se estendem para o público escolar, tendo papel fundamental na diminuição da defasagem educacional na educação básica. As instituições de ensino enfrentam um período de tentativa de recompo-

sição da aprendizagem que vem sendo efetuado à passos lentos no período pós-pandemia de Covid-19, desta forma o programa auxilia nas atividades de monitoria/reforço dos conteúdos ministrados na disciplina Geografia, o que contribui para uma aprendizagem significativa.

No contexto do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Sergipe, Campus de São Cristóvão-SE, o PIBID está presente desde 2007, como relataram Silva & Lopes (2024) em prefácio de livro que comemorou os 15 anos do PIBID na UFS. No ciclo vigente, 2024 – 2026, o PIBID está presente nos cursos de licenciatura (matutino e noturno) contando com 3 núcleos, sendo 24 discentes vinculados a cada um, totalizando 72 alunos bolsistas no programa. Os referidos discentes estão distribuídos em 9 unidades escolares que abrigam os segmentos do ensino fundamental e médio da educação básica.

O subprojeto da Geografia da UFS elaborado para o ciclo em vigência foi estruturado para o desenvolvimento de atividades na educação básica que contemplem o uso de metodologias ativas que se articulem e fomentem uma

1. Geisedrielly Castro dos Santos, Doutorado em Geografia, Coordenadora de área, DGE/UFS. geise.castrosantos@academico.ufs.br.

2. Rodrigo Santos de Lima, Doutorado em Geografia, Supervisor, Centro de Excelência Leandro Maciel. rodrigo.lima@professor.seed.se.gov.br

3. Elvira Suzi dos Santos Bitencourt Garção, Doutorado em Educação, Supervisora, Centro de Excelência Profº João Costa, suzi_garcao@yahoo.com.br.

4. Felipe Alan Souza Santos, Doutorado, Supervisor, Colégio Estadual Armino Guarani. E-mail. felipesantosprof@hotmail.com

educação ambiental crítica. O objetivo central é permitir que os discentes da educação básica sejam os protagonistas da sua aprendizagem e possam articular de maneira integrada os conhecimentos adquiridos em sala de aula. A estratégia utilizada está em consonância com as diretrizes estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC que orienta o desenvolvimento de estratégias de alfabetização e letramento digital, a fim de promover o acesso às tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais, oportunizando a inclusão digital (Brasil, 2018).

O presente capítulo tem como foco a apresentação das atividades desenvolvidas no núcleo da Geografia, composto pelas escolas-campo: Centro de Excelência Prof. João Costa; Centro de Excelência Leandro Maciel e Colégio Estadual Armindo Guaraná. O diálogo será estabelecido a partir das reflexões teórico-metodológicas que nortearam a práxis pedagógica, entre os docentes supervisores do projeto e alunos bolsistas do PIBID, e pelos relatos de experiências das atividades desenvolvidas ao longo do primeiro semestre de 2025.

2. ARCAPOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO QUE DIRECIONA AS AÇÕES DO NÚCLEO DE GEOGRAFIA DO PIBID/UFES

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) representa uma oportunidade singular para que licenciandos vivenciem, como já mencionado anteriormente, ainda durante a formação universitária, os desafios e as potencialidades da realidade escolar. Ao estarem em sala de aula, os pibidianos não apenas observam a

prática docente, mas também passam a construir uma identidade profissional, construída pela interação com estudantes e professores.

O ideal é que nas primeiras semanas, a observação seja o ponto de partida. Pois é nesse momento que os bolsistas do programa percebem os diferentes perfis de alunos: mais participativos; mais tímidos e os mais introvertidos. Essa vivência objetiva dá corpo ao que Libâneo (2013, p. 56) chama de observação pedagógica: *“um recurso essencial para compreender o processo de ensino e aprendizagem e ajustar estratégias ao contexto da turma”*.

A prática investigativa não se limita a anotações ou registros. Ela provoca no pibidiano um questionamento constante: como engajar os estudantes? De que maneira aproximar o conteúdo da realidade deles? A cada olhar lançado sobre a turma, surgem perguntas que orientam o planejamento pedagógico, demonstrando que a observação é também um exercício de empatia.

O planejamento das aulas, fruto desse olhar sensível, transforma-se em um espaço de criação coletiva. Os pibidianos percebem que, para tornar a aprendizagem significativa, é preciso dialogar com a realidade dos alunos. Como afirma Costas (2015), a aprendizagem se torna profunda quando os estudantes assumem protagonismo, investigam problemas e colaboram na construção do conhecimento.

Nesse processo, o lúdico aparece como uma possibilidade de aproximação. Jogos, dinâmicas e atividades interativas despertam o interesse dos estudantes e criam um ambiente de envolvimento. Kishimoto (2011, p. 32) ressalta que

“o jogo é um recurso pedagógico que permite aprender de forma prazerosa, estabelecendo vínculos entre a escola e a vida cotidiana”. Nas práticas do PIBID, esse aspecto se revela quando uma atividade lúdica é capaz de transformar uma aula cansativa em um momento de entusiasmo e troca.

Ao lado do lúdico, a exposição dialogada também se mostra importante. Quando o pibidiano não apenas apresenta o conteúdo, mas abre espaço para perguntas e relatos de vida, a sala de aula ganha outra dinâmica. Anastasiou & Alves (2004) lembram que a exposição dialogada rompe com a passividade da aula tradicional, transformando o estudante em sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Muitas vezes, o pibidiano descobre, na prática, que o conhecimento precisa ser construído coletivamente. Um aluno que traz uma experiência vivida em sua comunidade, outro que associa o conteúdo a um acontecimento atual, todos esses elementos enriquecem a aula. Como enfatiza Freire (1996, p. 25), *“não há docência sem discência”*, ou seja, ensinar exige reconhecer que o professor também aprende com os estudantes.

Outro aspecto recorrente na atuação do PIBID é a abordagem de temas socioambientais, principalmente em razão da atuação central do Núcleo de Geografia da Universidade Federal de Sergipe ser vinculada a esse tema durante a vigência do edital atual. Projetos voltados para questões socioambientais permitem aos alunos refletirem sobre seu papel na preservação/conservação do meio ambiente. Leff (2001) aponta que a educação ambiental deve ser vista como prática transformadora, articulando o saber científico

ao cotidiano. Nessas atividades, os pibidianos percebem que os estudantes se reconhecem como agentes ativos na busca por uma sociedade mais sustentável.

Por conseguinte, esses projetos proporcionam aos envolvidos, uma maior compreensão e reflexão da responsabilidade que temos com a natureza e com a qualidade de vida para geração presente, e sobre qual mundo devemos deixar para geração futura. Assim, a responsabilidade pela existência futura da humanidade é inerente à educação. Esse compromisso precisa fazer parte da formação de cada indivíduo, orientando para uma conduta que se torne rotineira. Assim, ele se sentirá capaz de cuidar um do outro e da natureza, vislumbrando o bem maior, o da coletividade. E para isso, a educação pode ser norteadada pelo princípio responsabilidade de Jonas (2006) que está fundamentada no imperativo ético de dois deveres: O primeiro é o de existir, que consiste em um dever para com a humanidade futura e o segundo baseia-se no modo de ser da futura humanidade que será direcionada à construção de novos hábitos, atitudes e relações entre homem e natureza, visando à continuidade da vida no habitat Terra.

Além da promoção de estudos sobre questões ambientais, temas globais, como industrialização, globalização, blocos econômicos, urbanização, cartografia, população, biomas, hidrografia, clima, espaço rural e seus impactos ambientais tanto a nível local como global também são trabalhados. Ao trazer esses conteúdos para sala de aula, o pibidiano enfrenta o desafio de mostrar como fenômenos aparentemente distantes se manifestam no cotidiano dos alunos. Santos (2008) explica que os processos globais

sempre se materializam em práticas locais, transformando a vida social e econômica. Essa perspectiva ajuda a tornar o ensino de Geografia mais concreto e próximo da realidade estudantil.

Cavalcanti (2001) ressalta que o espaço escolar é um lugar de encontro entre diferentes culturas e saberes, articulando tanto os conhecimentos científicos quanto os cotidianos. Essa ideia complementa a análise de Santos (2008), uma vez que evidencia que a compreensão das dinâmicas globais só ganha sentido efetivo quando dialoga com a experiência concreta dos sujeitos no espaço escolar. Dessa forma, a escola não deve apenas transmitir conteúdos, mas sim promover a mediação entre teoria e prática, possibilitando que o estudante compreenda como as transformações em escala mundial afetam diretamente sua vida, sua comunidade e seu território. A crítica que emerge, portanto, é a necessidade de um ensino de Geografia que ultrapasse a memorização de conceitos e dados, assumindo uma postura formativa, crítica e reflexiva, capaz de empoderar os alunos a interpretar o mundo e atuar nele de forma consciente. Centra-se neste contexto o papel do PIBID na formação dos futuros professores, pois vislumbra um mundo de práticas e situações reais a serem experimentados pelos pibidianos em sua vida profissional.

A cada atividade realizada, o pibidiano aprende a lidar com o imprevisto: um recurso tecnológico que não funciona, um aluno que desafia a ordem da aula, um tema que desperta mais dúvidas do que respostas, o uso do celular que chama mais atenção. Por isso que o planejamento é imprescindível, pois nos faz pensar e elaborar aulas cria-

tivas, dinâmicas e nos ajudar a refletir como a melhor forma de usar a tecnologia como ferramenta educacional. Esses momentos, longe de serem fracassos, são oportunidades de formação docente. Como destacam Anastasiou & Alves (2004), a prática docente exige flexibilidade e constante reflexão crítica.

Nessa jornada, o diálogo com os alunos torna-se um dos maiores aprendizados. O pibidiano descobre que ouvir os estudantes, considerar suas opiniões e respeitar seus saberes são atitudes que fortalecem a relação pedagógica. Freire (1996) lembra que ensinar é também um ato de humildade, pois implica reconhecer a riqueza de conhecimentos que cada estudante traz consigo.

Ao final dessa trajetória, o que permanece é a convicção de que a docência é uma prática viva, dinâmica e em constante construção. Como destaca Libâneo (2013), o professor deve ser capaz de articular objetivos, conteúdos e metodologias, mas também de reinventar sua prática diante dos desafios cotidianos. Essa capacidade se fortalece quando o futuro docente vivencia, por meio do PIBID, a realidade da sala de aula.

3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS-CAMPO DO PIBID/GEOGRAFIA

3.1 O NÚCLEO DE GEOGRAFIA DO PIBID NO CENTRO DE EXCELÊNCIA LEANDRO MACIEL – ARACAJU/SE

A experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Geografia no Centro de Excelência Leandro Maciel (C.E.L.M.) teve início no ano

de 2021, com a chegada de dez pibidianos para atuação em sala de aula. Durante esse período, observou-se crescimento e amadurecimento dos participantes, tanto em termos pedagógicos quanto pessoais. Em 2024, um novo edital possibilitou a entrada de oito pibidianos, com um projeto aprimorado em relação aos anos anteriores. Entretanto, devido ao processo seletivo ter ocorrido no segundo semestre, a atuação inicial foi limitada, intensificando-se apenas em 2025, quando os bolsistas ingressaram no início do ano letivo.

No primeiro encontro presencial da equipe, em reunião de alinhamento voltada à definição de estratégias de atuação na escola, foram discutidos o planejamento anual da disciplina e a formação das equipes, além de identificar os projetos pedagógicos já existentes na escola e aqueles nos quais os pibidianos poderiam atuar. Entre esses projetos destacaram-se a Feira de Ciências, com foco no apoio às atividades de Geografia, e a Feira das Nações, evento eminentemente geográfico, no qual os bolsistas participam de forma direta no suporte às turmas, auxiliando na organização de estandes e pesquisas temáticas, visto que está previsto para setembro.

Ainda nessa reunião, foi apresentado o projeto de iniciação científica intitulado “Verdejando o amanhã: arborização no bairro Ponto Novo em Aracaju/SE”. Esse projeto, sob perspectiva geográfica, buscava identificar a espacialização das árvores no bairro e discutir sua importância no enfrentamento às mudanças climáticas. A literatura reforça a relevância dessa abordagem. Segundo Leff (2001), a educação

ambiental deve ser entendida como prática transformadora, capaz de integrar o conhecimento científico e o cotidiano escolar em prol da sustentabilidade.

No mês de março de 2025 iniciaram-se as atividades em sala, com os bolsistas distribuídos entre turmas da 2ª e da 3ª série do ensino médio. Tratavam-se de turmas heterogêneas, compostas por estudantes de 14 a 19 anos, alguns em situação de vulnerabilidade social, o que exigiu maior sensibilidade no planejamento das práticas a serem aplicadas.

As primeiras semanas foram dedicadas à observação das turmas, com foco no comportamento; nas necessidades e nas formas de interação entre os alunos, prática fundamental para compreender os limites e potencialidades do “chão da escola”. De acordo com Libâneo (2013), a observação é um recurso essencial para o trabalho docente, pois fornece subsídios para a seleção de estratégias metodológicas adequadas ao contexto da turma. A partir dessa prática, foi possível planejar intervenções pedagógicas fundamentadas na realidade dos estudantes.

Entre abril e junho de 2025, foram realizadas cinco intervenções pedagógicas. A primeira ocorreu em abril e consistiu em uma rotação por estações com o tema “Indústria - Industrialização (Tipos de Indústria) e Economia Global”. Essa metodologia ativa permitiu que os alunos explorassem conteúdos de forma dinâmica e colaborativa, promovendo, conforme defende Costas (2015), uma aprendizagem significativa baseada na interação e na construção coletiva do conhecimento. (figura 01 A).

Figura 01 – Prática da oficina (A e B da esquerda para a direita)



Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

A segunda intervenção, também em abril, inspirou-se na dinâmica “Passa ou repassa”, adaptada aos conteúdos de Industrialização e Transportes. Por meio de uma atividade lúdica e competitiva, buscou-se revisar conceitos e estimular a participação dos estudantes. Kishimoto (2011) ressalta que o lúdico possui grande potencial pedagógico, pois favorece o engajamento discente e a assimilação de conteúdos de forma prazerosa.

A terceira intervenção, igualmente realizada em abril, retomou a rotação por estações, desta vez com foco na Industrialização Global. Foram propostas três atividades distintas: produção de painel sobre a Indústria 4.0, jogo da memória sobre os tipos de indústria e análise de mapas das áreas industriais. Essa diversidade de estratégias dialoga com a concepção aprendizagem ativa defendida por Anastasiou e Alves (2004), que ressaltam a importância de metodologias que estimulem a participação efetiva dos estudantes.

Em maio, foi aplicada a quarta intervenção, denominada “Quem sou eu da Globalização”. Inspirada em uma brincadeira tradicional, a atividade promoveu a revisão de conceitos

sobre a Terceira Revolução Industrial e a atuação das empresas multinacionais. A ludicidade da prática reforçou a compreensão sobre a globalização e suas implicações no cotidiano, evidenciando, como destaca Santos (2008), que os fenômenos globais se materializam em escalas locais, transformando práticas sociais e econômicas. (figura 1 - B).

A quinta intervenção, intitulada “Entre no Meu Bloco”, ocorreu em junho e buscou relacionar blocos econômicos e sustentabilidade, simulando uma reunião diplomática da ONU. Nessa atividade, os alunos representaram blocos econômicos reais e elaboraram propostas para a integração de uma nação fictícia sustentável. A experiência favoreceu a reflexão crítica sobre economia global e meio ambiente, articulando conhecimentos geográficos e cidadania.

Ainda em junho, foi organizada uma palestra no auditório da escola, intitulada “Quem paga o preço do progresso? A escola no debate sobre meio ambiente e desigualdade”. Realizada em quatro horários distintos, a atividade buscou alcançar o maior número possível de estudantes, promovendo a reflexão sobre as relações entre desenvolvimento econômico, impactos ambientais e desigualdade social.

Em suma, a experiência com o PIBID no C.E.L.M. demonstrou a relevância da observação e do uso de metodologias ativas na prática pedagógica. A inserção dos pibidianos contribuiu não apenas para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, mas também para a formação crítica dos estudantes e para a construção de um ensino mais significativo e contextualizado. Conforme enfatiza Freire (1996), ensinar exige compreender que a

prática educativa deve estar pautada na dialogicidade, no respeito aos saberes dos alunos e na busca de transformação social.

3.2 O NÚCLEO DE GEOGRAFIA DO PIBID NO CENTRO DE EXCELÊNCIA PROFº JOÃO COSTA – ARACAJU/SE

O primeiro encontro com a equipe do PIBID ocorreu em março de 2025, no Centro de Excelência Profº João Costa, que consistiu no planejamento das seguintes atividades para o I semestre: formação das duplas, divisão das turmas dos 3º anos, reuniões quinzenais, envio de material de estudo orientado, para estudar sobre o currículo diversificado, e apresentação do cronograma de avaliações do I e II bimestres. Além disso, foi dada como 1ª atividade a análise do livro utilizado pelo ensino médio que foi apresentado tanto para mim como para a coordenadora do núcleo.

As primeiras atividades práticas envolvendo os conteúdos foram: aplicação do jogo batalha naval (conteúdos de cartografia). Criação de projeções cartográficas com o uso de garrafa pet e rolo de papel, conforme pode ser visualizado na Figura 02 – A e B. Foram atividades bastante criativas e que tiveram uma boa participação dos alunos com premiação com brindes.

No segundo bimestre iniciamos com o tema de Industrialização e Urbanização, os pibidianos desenvolveram as seguintes atividades lúdicas: produção de vídeos; debate sobre uma cidade fictícia; telefone sem fio; música e

nuvem de palavras (figura 3) sobre os assuntos abordados, além de discussão das questões do ENEM. Com a temática envolvendo os aspectos da geografia física (origem dos continentes, estrutura geológica, rochas e dinâmica do relevo) os alunos elaboraram maquetes a partir da metodologia ativa: rotação por estações.

Figura 02 – A: atividade cartográfica na quadra; B - atividade de projeção



Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

Figura 03 – A: dinâmica do telefone sem fio; B – nuvem de palavras



Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

Figura 04 – rotação por estações



Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

Foi desenvolvido ainda no primeiro semestre, com participação ativa dos pibidianos, o projeto ambiental da escola intitulado: Escola Sustentável - Cuidar e Habitar, dentre as ações ocorreu a limpeza, análise do solo, e cultivo de algumas espécies de plantas medicinais, como cidreira, capim santo e hortelã. Além disso, foi realizado

um trabalho de campo (Figura 05 – A) com o objetivo de estudar os impactos ambientais sobre os ecossistemas costeiros presentes em Aracaju, visitando o seguinte itinerário: APA do Morro do Urubu (Bairro Industrial), Praia de Atalaia (Restinga) e Praia Formosa (Manguezal), (figura 05 – B).

Figura 05 – A: Limpeza do solo; B – Trabalho de campo



Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

As primeiras ações do primeiro semestre foram exitosas. As conversas e os diálogos estabelecidos durante as reuniões foram imprescindíveis para: dinamizar as aulas, as atividades, buscar metodologias ativas desafiadoras e instigantes para o ensino-aprendizagem.

3.3 O NÚCLEO DE GEOGRAFIA DO PIBID NO COLÉGIO ESTADUAL ARMINDO GUARANÁ – SÃO CRISTÓVÃO/SE

O início das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Estadual Armino Guaraná representou uma oportunidade ímpar de integração entre universidade e escola. A instituição escolar, situada nas proximidades da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão, constitui-se em um campo fértil tanto para os pibidianos quanto

para os discentes da educação básica, pois possibilitou a vivência de práticas que unem a teoria acadêmica ao cotidiano escolar. Essa proximidade espacial favorece a construção de vínculos e o desenvolvimento de experiências pedagógicas significativas, capazes de enriquecer tanto a formação inicial dos licenciados quanto o processo de aprendizagem dos alunos.

Apesar do potencial de integração entre Universidade e escola, alguns desafios se evidenciaram no decorrer das primeiras atividades do PIBID. Um dos aspectos mais marcantes foi a percepção, por parte dos pibidianos, que os estudantes da escola possuem a visão de que a universidade é uma realidade distante e pouco acessível. Esse fator foi identificado como central no início da execução do projeto, revelando a necessidade de aproximar o universo acadêmico do cotidiano discente.

Além disso, durante as primeiras reuniões de alinhamento pedagógico, ao conhecer a estrutura da escola e os recursos pedagógicos disponíveis, foi possível identificar obstáculos que demandavam atenção. Entre eles, destacaram-se limitações de infraestrutura, escassez de acompanhamento dos pais e responsáveis e a necessidade de maior articulação entre o planejamento acadêmico e a realidade escolar, pois a rotina da instituição, acabava impedindo a realização de algumas atividades planejadas.

Diante desse cenário, buscou-se pensar estratégias de mitigação que não apenas superassem as dificuldades, mas que também fortalecessem o papel da escola como espaço de formação crítica e cidadã. O diálogo constante

entre pibidianos, professor supervisor e a comunidade escolar configurou-se como um caminho essencial para que o programa pudesse atingir seus objetivos formativos, transformando os desafios em oportunidades de aprendizagem e crescimento coletivo.

Para a construção deste trabalho, foram selecionadas duas atividades interativas desenvolvidas com os alunos no âmbito do PIBID. A primeira delas consistiu na realização do jogo: Batata quente, estratégia pedagógica lúdica que teve como objetivo principal identificar e avaliar o nível de conhecimento prévio e adquirido pelos discentes em relação aos conteúdos trabalhados ao longo do bimestre. A dinâmica foi pensada como uma forma de aproximar os alunos do processo avaliativo, rompendo com a rigidez tradicional das provas escritas e favorecendo um ambiente mais descontraído, participativo e colaborativo.

Durante a execução da atividade, os estudantes foram convidados a participar de maneira ativa, respondendo a perguntas que circulavam junto com o objeto simbólico da “batata quente”. Essa prática possibilitou não apenas verificar o domínio conceitual, mas também estimular a oralidade, a espontaneidade e a interação entre os colegas, elementos fundamentais para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ao transformar a avaliação em um momento de jogo, foi possível reduzir a tensão comumente associada à verificação do conhecimento, contribuindo para que os alunos se sentissem mais à vontade para expressar suas ideias e até mesmo reconhecer suas dificuldades de forma natural (Santos, 2025).

A dinâmica do jogo foi organizada da seguinte maneira: inicialmente, a turma escolheu uma música que serviu como marcador temporal da atividade. Em seguida, uma bola de ar contendo uma pergunta em seu interior foi colocada em circulação entre os estudantes, acompanhada por um clima de descontração, interação e acolhimento. Enquanto a música estava em execução, a bola era passada de um participante para outro de forma sistemática. No momento que a música era interrompida, o aluno que estivesse com a bola em mãos deveria estourá-la e retirar a questão contida no seu interior, realizando a leitura em voz alta e, em seguida, respondendo ao enunciado proposto.

Figura 06 – Dinâmica da Batata quente, Fonte: Santos, 2025



Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

Essa metodologia, de caráter lúdico e interativo, possibilitou que os discentes participassem ativamente do processo de aprendizagem, estimulando tanto a sociali-

zação quanto a apropriação dos conteúdos trabalhados em sala. Além disso, a combinação entre música, movimento e suavidade contribuiu para criar um ambiente de menor tensão, favorecendo a espontaneidade e a motivação dos alunos diante da atividade pedagógica.

Assim, o jogo da batata quente mostrou-se uma ferramenta didática eficaz tanto para o acompanhamento do desempenho discente quanto para a promoção de um aprendizado mais dinâmico e significativo, em consonância com os objetivos do PIBID de aproximar teoria e prática no cotidiano escolar.

A segunda atividade desenvolvida no âmbito do PIBID consistiu na realização de um ciclo de palestras institucionais, organizado em alusão à 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (COP 30), a ser realizada no Brasil em 2025. A proposta surgiu como uma oportunidade de inserir no espaço escolar reflexões críticas sobre a agenda ambiental global, estabelecendo conexões entre os debates internacionais e as vivências locais dos discentes.

Para a execução da atividade, os pibidianos foram divididos em dois grupos, responsáveis pela condução de palestras participativas que abordaram os seguintes temas: “Vulnerabilidade e problemas ambientais urbanos” e “Mudanças climáticas e vulnerabilidade socioespacial” (figura 07). A escolha desses tópicos buscou articular os grandes desafios ambientais contemporâneos com a realidade concreta dos estudantes, de modo a promover não apenas a transmissão de informações, mas também a construção de um espaço dialógico de aprendizagem.

Figura 07 – Palestras sobre Mudanças climáticas, vulnerabilidade socioespaciais e problemas ambientais urbanos



Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

Durante as apresentações, observou-se uma forte interação dos alunos, evidenciada pela identificação imediata com os exemplos apresentados, que remetiam a situações vivenciadas em seu cotidiano, como enchentes em áreas urbanas, poluição do ar, ocupação desordenada do solo e as consequências sociais das mudanças climáticas. Essa aproximação entre os conteúdos globais e as experiências locais possibilitou um aprendizado mais significativo, na medida em que os discentes se perceberam como parte integrante das dinâmicas socioambientais discutidas.

Do ponto de vista crítico, a atividade reforçou a importância de se compreender a questão ambiental não apenas sob a ótica natural, mas sobretudo como um fenômeno socialmente construído, atravessado por desigual-

dades socioespaciais que tornam determinados grupos mais vulneráveis que outros. Ao estimular os estudantes a refletirem sobre essas questões, o ciclo de palestras contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã (Santos, 2024), em consonância com os objetivos do PIBID e com as diretrizes de uma educação ambiental transformadora.

As atividades desenvolvidas no Colégio Estadual Armindo Guaraná, no contexto do PIBID, evidenciam a relevância de práticas pedagógicas que aproximem a universidade da escola e tornem o ensino de Geografia mais dinâmico, crítico e significativo. Tanto a atividade lúdica do jogo da batata quente, que possibilitou diagnosticar os conhecimentos dos alunos de maneira participativa e acolhedora, quanto o ciclo de palestras em alusão à COP 30, que estimulou reflexões sobre os desafios ambientais contemporâneos e suas implicações locais, demonstraram o potencial transformador da integração entre teoria acadêmica, prática escolar e vivência comunitária.

Essas experiências reforçam, ainda, a importância da educação ambiental como instrumento formativo essencial para a compreensão das relações entre sociedade e natureza. Ao promover a reflexão crítica sobre vulnerabilidades socioespaciais, mudanças climáticas e problemas ambientais urbanos, as atividades oportunizaram que os discentes percebessem seu papel como sujeitos ativos na construção de práticas sustentáveis e na defesa de um futuro mais equilibrado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade escolar na educação básica da rede estadual de ensino de Sergipe mostra as disparidades envolvendo os centros de ensino integral e as escolas de ensino regular, com a disponibilidade de recursos acessíveis (aos estudantes e pibidianos) nos centros de excelência e a escassez de recursos e infraestrutura nas escolas regulares, conforme foi descrito nos relatos de experiências das escolas-campo do núcleo de Geografia da UFS. Mas apesar das dificuldades os bolsistas do PIBID conseguiram desenvolver as suas atividades e mostrar que é possível fazer a diferença na educação pública brasileira.

As experiências vividas em sala pelos bolsistas do PIBID revelam que a docência não se resume ao domínio de conteúdo, mas envolve sensibilidade, criatividade e compromisso ético. Planejar uma aula significa pensar em quem são os alunos, quais são seus sonhos, suas dificuldades e potencialidades. É nesse ponto que o programa contribui para a formação de professores mais conscientes do papel social da escola.

A inserção dos pibidianos em diferentes projetos pedagógicos — sejam eles feiras de ciências, feiras culturais, visitas técnicas ou palestras sobre temas contemporâneos — evidencia o caráter interdisciplinar da formação docente. Nessas experiências, teoria e prática se encontram, mostrando que o professor precisa transitar entre o conhecimento científico e as demandas sociais de sua comunidade escolar.

O PIBID reafirma seu papel como espaço formativo duplo: ao mesmo tempo em que contribui para a qualificação dos futuros professores, amplia as possibilidades de aprendizagem dos estudantes da educação básica, fortalecendo os laços entre escola pública e universidade e consolidando a educação ambiental como pilar fundamental para o exercício da cidadania e para a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos & ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. BRASÍLIA: MEC, 2018.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia da cidade**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JONAS, Hans. **O Princípio Responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Trad. Marijane Lisboa e Luiz Barros Montes. Rio de Janeiro. RJ. Ed. Puc-Rio, 2006.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTAS, José Manuel Moran. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; COSTAS, José Manuel Moran (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15-33.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Felipe Alan Souza; ARAÚJO, Alan Nunes. Gamificação: proposta inovadora para a prática da educação ambiental crítica. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 60–82, 2025. DOI: 10.51359/2594-9616.2025.265975. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/265975>. Acesso em: 25 set. 2025.

SANTOS, Felipe Alan Souza; ARAÚJO, Alan Nunes. Integrando geografia e psicologia ambiental na discussão sobre educação ambiental socioemocional: . **Cadernos de Ensino, Ciências & Tecnologia**, [S. l.], v. 5, n. 6, p. e12742 1:17, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CECiT/article/view/12742>. Acesso em: 25 set. 2025.

SILVA, Gicélia Mendes da; LOPES, Edinéia Tavares. (RE) VIVER A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UM CONVITE À MEMÓRIA. In: **Os 15 anos do PIBID da Universidade Federal de Sergipe: os caminhos da formação docente**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2024, p. 10-13.

A OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA COMO EIXO FORMATIVO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA LICENCIANDOS EM FÍSICA

Tiago Nery Ribeiro¹

César Moura Nascimento²

André Oliveira Silva³

Geane Santana Batista de Oliveira⁴

Jessica Pereira Santos⁵

1. INTRODUÇÃO

A qualificação da formação inicial de professores é reconhecida como um pilar fundamental para o avanço e a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), implementado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constitui-se como uma das mais significativas políticas públicas de valorização docente. Sua criação está intrinsecamente ligada à agenda governamental voltada ao fortalecimento dos cursos de licenciatura e à superação dos desafios pedagógicos observados nas escolas públicas.

O propósito primordial do PIBID, conforme estabelecido pela CAPES (2024), é fomentar a iniciação à docência, atuando como um catalisador para a consolidação da formação de professores em nível superior, com um impacto direto na excelência da educação básica. A essência do programa reside em promover a aproximação efetiva e precoce dos estudantes de licenciatura da reali-

dade escolar. Essa vivência é estruturada para facilitar a integração contínua entre o conhecimento teórico adquirido na universidade e as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano da escola.

Para o subprojeto do Departamento de Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS), essa inserção precoce assume um papel estratégico. Ao permitir que os futuros professores atuem nos espaços escolares desde os estágios iniciais do curso, o programa não só proporciona experiências concretas de ensino e aprendizagem, mas também fomenta a construção de uma identidade profissional docente mais sólida. Paralelamente, estimula a reflexão crítica sobre os desafios inerentes ao ensino de Ciências e sobre a relevância da função social do professor na contemporaneidade.

Segundo Tardif (2014), a docência é uma prática complexa que exige a articulação de diferentes tipos de saberes — o da formação profissional, o curricular e o experiencial.

1. Tiago Nery Ribeiro, Doutor em Educação Matemática, Coordenador PIBID/DFI, Universidade Federal de Sergipe, tnribeiro@academico.ufs.br.

2. César Moura Nascimento, Doutor em Física, Coordenador PIBID/DFI, Universidade Federal de Sergipe, cesarmnfis@academico.ufs.br.

3. André Oliveira Silva, Doutor em Física, Professor supervisor, Colégio de Aplicação, aosilva@academico.ufs.br.

4. Geane Santana Batista de Oliveira, Mestre em Ensino de Física, Professor supervisor, Colégio Estadual Tobias Barreto, bgeane529@gmail.com.

5. Jessica Pereira Santos, Doutora em Educação, Professor supervisor, Centro de Excelência Leandro Maciel, jpereirafisica@gmail.com.

O PIBID, neste panorama, oferece um espaço privilegiado para o desenvolvimento e a integração reflexiva desses domínios. Mas qual seria esse momento inicial em sala de aula? Acreditamos que o instante da observação guiada seja imprescindível para vivenciar o contexto escolar na formação inicial. É nesse momento que o licenciando deve articular os fundamentos teóricos e metodológicos com as práticas observadas, compreendendo as complexas relações didáticas, sociais, culturais e institucionais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, ao oferecer experiências concretas de observação em classe para futuro planejamento, intervenção pedagógica e reflexão crítica sobre a prática docente, o programa contribui substancialmente para que os futuros professores reconheçam as demandas reais da profissão e construam, de forma gradual e reflexiva, os saberes próprios do fazer docente.

Portanto, este trabalho teve como objetivo analisar a relevância e o impacto das observações em sala de aula no âmbito do PIBID como mecanismo de fortalecimento da formação inicial docente. A análise fundamenta-se na observação de metodologias utilizadas, nas práticas avaliativas e nas abordagens pedagógicas dos professores supervisores

2. A APRENDIZAGEM POR OBSERVAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL DE BANDURA

O estudo da aprendizagem humana atravessou historicamente diversas vertentes teóricas, que frequentemente oscilavam entre a ênfase nos fatores internos e cognitivos

do indivíduo e o foco exclusivo nos condicionamentos impostos pelo meio ambiente. Nesse panorama, a Teoria da Aprendizagem Social, posteriormente expandida e renomeada como Teoria Social Cognitiva (TSC) por Albert Bandura, representa um marco teórico que propõe uma visão integradora e dinâmica do desenvolvimento humano.

Bandura (1986, 2001) rompe com as concepções restritivas que limitam a aquisição de conhecimento à experiência direta ou a processos mecanicistas de reforço-resposta. Em contrapartida, o autor postula a centralidade da aprendizagem por observação e da interação social como mecanismos estruturantes para a aquisição de novos repertórios cognitivos, afetivos e comportamentais. Essa perspectiva sustenta que uma parte significativa do aprendizado ocorre ao se observar as ações de outros indivíduos (modelos) e as consequências que se seguem a essas ações. Desse modo, o ambiente social se estabelece como um espaço crucial de construção e internalização de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades.

O princípio fundamental da TSC é o determinismo recíproco triádico, um modelo de causalidade no qual o comportamento humano é explicado pela interação contínua e recíproca entre três categorias de fatores (Bandura, 1986): (1) fatores Pessoais (Cognitivos, Afetivos e Biológicos), que incluem crenças, expectativas (em especial a autoeficácia), valores, julgamentos e processos de autorregulação. (2) Comportamento, que abrange as ações observáveis e a maneira como o indivíduo se comporta. (3) Fatores Ambientais, no que se refere ao ambiente físico e social, incluindo as contingências de reforço e os modelos sociais disponíveis.

Nessa concepção, o indivíduo é concebido como um agente socialmente situado, cujas ações são mediadas por processos de reflexão e antecipação. A influência social, embora significativa, não é determinística, pois o sujeito possui a capacidade de agência humana, manifestada por meio da intencionalidade, da antecipação de consequências, da autorreflexão e da autorregulação (Bandura, 2001)

As premissas da Teoria Social Cognitiva oferecem fundamentos robustos para o ensino e, notavelmente, para a formação e prática docente. Ao destacar o papel da observação e da agência discente, a TSC subsidia práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo do estudante e a aprendizagem colaborativa.

O ambiente de ensino é concebido como um espaço rico em modelos simbólicos e comportamentais. O professor não ensina apenas pelo conteúdo formal; ele é um modelo de conduta, de postura ética, de resolução de problemas e de atitude frente ao conhecimento. Em disciplinas de natureza conceitual e procedimental, como a Física, a maneira como o docente aborda o raciocínio científico, a experimentação e a gestão do erro em sala de aula serve como um poderoso referencial para o aluno.

Neste sentido, a autoeficácia percebida dos estudantes — a crença em sua própria capacidade de organizar e executar as ações necessárias para gerenciar situações futuras — é fortemente influenciada pela observação de modelos bem-sucedidos. Quando o professor demonstra competência, persistência e estratégias eficazes para lidar com desafios cognitivos, ele contribui diretamente

para o desenvolvimento da autoeficácia dos alunos, um fator preditor crucial para a persistência e o sucesso na aprendizagem.

Em conclusão, a Teoria Social Cognitiva de Bandura oferece um arcabouço conceitual significativo para a compreensão do processo ensino-aprendizagem como um fenômeno social, cognitivo e culturalmente mediado. Ela reforça a necessidade de práticas educativas que considerem o aprendiz como um agente ativo e autorregulado, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa com suporte quantitativo, assumindo um caráter descritivo-exploratório. O objetivo central consistiu em identificar e analisar elementos da aprendizagem por observação e da interação social — conforme os pressupostos da Teoria Sociocognitiva de Albert Bandura — enquanto componentes estruturantes do desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental de licenciandos em Física.

O recorte empírico concentrou-se nas experiências de observação de sala de aula realizadas por estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ao longo dos primeiros dez meses de sua participação no programa.

A adoção desta abordagem metodológica justifica-se pela necessidade de apreender e compreender as percepções, os significados e as avaliações construídas pelos partici-

pantes a partir de suas vivências formativas. Tais vivências, especialmente aquelas relacionadas à observação de práticas docentes e à interação social no contexto escolar, são elementos centrais para a compreensão do processo de aquisição de competências e da construção da eficácia pessoal na perspectiva sociocognitiva banduriana.

Participaram do estudo 48 bolsistas do PIBID, regularmente vinculados ao Departamento de Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Todos os sujeitos estiveram inseridos no programa e realizaram atividades sistemáticas de observação em salas de aula da educação básica durante o período investigado.

A coleta de dados foi efetuada por meio de um questionário estruturado, especificamente elaborado para os propósitos deste estudo e aplicado em formato digital, utilizando a plataforma *Google Forms*, visando a padronização e a praticidade na obtenção das respostas. O instrumento foi fundamentado nos referenciais da Teoria Sociocognitiva de Bandura, elegendo a aprendizagem por observação, a interação social e a construção de significados como eixos analíticos fundamentais.

O questionário foi organizado em três categorias pré-dispostas:

1. Avaliação da contribuição da experiência de observação das aulas: Composta por 10 itens dispostos em uma escala Likert de cinco pontos (concordo plenamente, concordo, neutro, discordo e discordo plenamente). Buscou-se aferir o grau de concordância dos bolsistas sobre a contribuição das observações para

sua aprendizagem docente, englobando as dimensões: cognitiva, afetiva e comportamental.

2. Avaliação global da experiência de observar aulas: Nesta seção, os participantes avaliaram, de maneira global, a experiência de observação no PIBID, empregando uma escala Likert qualitativa (excelente, muito boa, boa, ruim e muito ruim). O objetivo foi capturar a percepção geral acerca da relevância formativa da experiência observacional enquanto prática essencial na iniciação à docência.
3. Percepções acerca das observações: com categorias previamente estruturadas, constituída por questões objetivas de múltipla escolha, permitindo múltiplas marcações. As alternativas foram estruturadas a partir de categorias teóricas previamente definidas, ancoradas em estudos anteriores e nos princípios da aprendizagem sociocognitiva. Estas categorias contemplaram dimensões cruciais para a formação, tais como: aprendizagem por modelagem, interação professor-aluno, gestão da sala de aula, postura docente, mediação pedagógica e o impacto das observações na construção da identidade profissional.

O questionário foi disponibilizado aos bolsistas ao término dos primeiros dez meses de participação no programa, um intervalo considerado suficiente para a acumulação de experiências significativas de observação e interação no contexto escolar. O acesso ao formulário foi mediado por canais institucionais, e o preenchimento foi realizado de forma assíncrona. Antes da aplicação final, o instrumento foi submetido a uma etapa de leitura crítica e ajustes de clareza

e coerência, visando assegurar a adequação dos itens aos objetivos da pesquisa e à fundamentação teórica adotada.

A análise dos dados adotou uma abordagem mista, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos. As respostas obtidas nas escalas Likert (Categorias 1 e 2) foram submetidas à análise estatística descritiva, com o cálculo de frequências e percentuais. Esse procedimento permitiu a identificação de tendências centrais nas percepções dos bolsistas acerca da relevância formativa das observações.

A Análise Qualitativa, respostas da Categoria 3, embora apresentadas em alternativas objetivas, as categorias de escolha refletem um processo prévio de unitarização e categorização teórica, como proposto por Moraes e Galiuzzi (2016) na Análise Textual Discursiva (ATD). Este procedimento possibilitou a interpretação das escolhas dos participantes como indicadores de sentidos atribuídos às experiências de aprendizagem por observação e de interação social vivenciadas no contexto do PIBID, alinhando-se aos elementos conceituais da Teoria Sociocognitiva.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente seção destina-se a estabelecer um diálogo analítico entre os dados empíricos coletados junto aos bolsistas do subnúcleo PIBID de Física da UFS e o arcabouço teórico que alicerça este estudo. A análise organiza-se com base nas três categorias pré-definidas no delineamento metodológico, as quais orientam a interpretação das percepções dos licenciandos acerca das experiências de observação em sala de aula durante os meses iniciais de participação no programa.

4.1 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

No que concerne à dimensão afetiva, os resultados indicam um ambiente formativo de importante qualidade interpessoal. A quase totalidade dos bolsistas manifestou, plena concordância (26 respostas) ou concordância (20 respostas), com a afirmação de que o professor supervisor foi receptivo à sua presença em sala de aula. Este índice elevado de acolhimento é crucial para a criação de vínculos e para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao contexto escolar.

Segundo a Teoria Sociocognitiva de Bandura (1986), ambientes sociais percebidos como favoráveis potencializam a aprendizagem observacional ao promoverem estados emocionais positivos, que, por sua vez, impactam diretamente os níveis de atenção e de retenção motivacional. Este cenário de apoio é reforçado pelo alto índice de concordância (44 bolsistas manifestando concordância ou concordância plena) quanto ao caráter motivador da experiência de observação para a atuação futura na docência. Tal resultado sugere a emergência e o fortalecimento de crenças positivas de autoeficácia docente, uma vez que a observação de modelos bem-sucedidos é uma das principais fontes de informação para o desenvolvimento da eficácia pessoal.

Acerca da dimensão cognitiva, foi observada uma manifestação expressiva nas percepções relacionadas ao planejamento, à metodologia e à organização didático-pedagógica das aulas observadas. Os bolsistas reconheceram que os professores supervisores:

- Explicitaram os objetivos e o planejamento das aulas (37 concordam completamente, 10 concordam e 1 foi neutro);
- Utilizaram metodologias consideradas interessantes e inovadoras (26 concordam completamente, 18 concordam e 4 foram neutros);
- Fizeram uso de recursos didáticos diversificados, como experimentos, simulações e vídeos (36 concordam completamente, 8 concordam e 4 foram neutros).
- Promoveram o alinhamento das aulas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a contextualização dos conteúdos com situações do cotidiano (36 concordam completamente e 12 concordam).

A observação desses elementos favorece processos cognitivos complexos, como a construção de esquemas mentais eficazes para a prática docente, a compreensão do papel funcional do conteúdo escolar e a articulação entre o saber teórico e a prática pedagógica. Tais processos de representação e organização mental são aspectos centrais da mediação cognitiva na aprendizagem observacional, conforme postulado por Bandura (1986). O licenciando não apenas copia o comportamento, mas decodifica e transforma a informação observada em princípios orientadores para a sua futura ação.

A dimensão comportamental foi evidente tanto na consistência dos modelos observados quanto nas oportunidades de participação ativa. O número máximo de respostas

positivas (38 concordam completamente e 10 concordam) em relação à eficácia da gestão da sala de aula indica que os supervisores atuaram como modelos consistentes de organização, controle e mediação pedagógica.

Adicionalmente, foi perguntado se os bolsistas conseguiram ter a oportunidade de interagir com os alunos durante as observações, destes, 39 bolsistas concordam que conseguiram completamente, 8 apenas concordam e um foi neutro. Esta participação ativa transcende a observação passiva, permitindo ensaios comportamentais incipientes e o desenvolvimento da intencionalidade pedagógica. Na perspectiva sociocognitiva, a transição da observação para a ação, por meio da reprodução e do *feedback* (ainda que informal), é fundamental para a internalização de comportamentos profissionais e para o fortalecimento da agência docente.

Apesar da predominância de avaliações positivas, vale salientar que em contextos formativos a dinâmica da interação professor-aluno e as estratégias de engajamento efetivo da totalidade dos estudantes permanecem como um desafio pedagógico relevante. Dessa forma, o PIBID vem oferecendo aos bolsistas uma oportunidade crucial para a reflexão crítica sobre as práticas docentes e para a busca de estratégias inovadoras de mediação.

Em suma, os resultados evidenciam que as observações realizadas no âmbito do PIBID constituem experiências formativas significativas, nas quais os bolsistas adquirem não apenas conhecimentos e métodos de ensino, mas também atitudes, valores e modos de agir inerentes à

profissão docente. Sob a ótica da Teoria Sociocognitiva de Bandura (1986), estas aprendizagens são resultado da interação recíproca entre fatores pessoais (crenças), ambientais (acolhimento e modelagem) e comportamentais (interação e ensaio), confirmando que a formação inicial de professores é significativamente fortalecida quando ancorada em práticas observacionais intencionais, socialmente mediadas e cognitivamente elaboradas.

4.2 AVALIAÇÃO GLOBAL DA EXPERIÊNCIA DE OBSERVAR AULAS

A avaliação geral da experiência de observação em sala de aula, conforme expressa pelos bolsistas, revela um grau de satisfação e concordância amplamente positivo quanto à contribuição formativa dessa vivência. Os dados demonstram que a totalidade dos participantes classificou a experiência nas categorias superiores da escala qualitativa, sendo excelente (38 respostas) ou muito boa (10 respostas). Não foram registrados quaisquer assinalamentos nas categorias inferiores (“boa”, “ruim” ou “muito ruim”). Tal resultado apresenta indícios que evidenciam a centralidade e a eficácia das atividades observacionais como eixo estruturante do processo de iniciação à docência.

A avaliação predominantemente positiva da experiência de observação possui implicações diretas nas três dimensões do desenvolvimento humano, conforme articuladas pela Teoria Sociocognitiva de Albert Bandura (1986). Na dimensão afetiva a alta classificação da experiência (excelente/muito boa) sugere que as observações suscitaram

sentimentos de satisfação, pertencimento e valorização da prática docente. De acordo com Bandura (1986), os estados emocionais positivos derivados da experiência observacional influenciam diretamente os processos de atenção e motivação, ampliando a predisposição do sujeito para a aprendizagem observacional.

Na dimensão cognitiva, a elevada avaliação da experiência aponta para o reconhecimento, por parte dos bolsistas, da relevância pedagógica das observações para a compreensão dos complexos processos de ensino e aprendizagem em Física. A vivência observacional proporcionou contato direto com estratégias didáticas, formas de organização do trabalho pedagógico e modos de mediação do conhecimento, elementos essenciais que contribuem para a construção de esquemas cognitivos funcionais sobre a prática docente.

A dimensão comportamental foi influenciada na medida em que a percepção altamente favorável da experiência tende a fortalecer a disposição dos bolsistas para a ação futura. Na perspectiva sociocognitiva, avaliações positivas alimentam a intencionalidade e a agência do indivíduo, facilitando a transposição bem-sucedida da observação para a reprodução comportamental (prática).

Em síntese, a avaliação geral das observações evidencia que a experiência no PIBID configura-se como um espaço formativo altamente significativo, no qual a aprendizagem por observação, mediada pela interação social e pelo *feedback* implícito do ambiente, promove o desenvolvimento integrado e significativo das dimensões cognitiva,

afetiva e comportamental na formação inicial de professores de Física. À luz da Teoria Sociocognitiva de Bandura, estes dados reforçam a importância de programas de iniciação à docência que valorizam experiências práticas contextualizadas e de qualidade, capazes de mobilizar o licenciando como agente ativo de sua própria trajetória profissional

4.3 PERCEPÇÕES ACERCA DAS OBSERVAÇÕES

A análise das percepções dos bolsistas do subnúcleo de física do PIBID da UFS revela uma convergência significativa quanto ao valor pedagógico das observações em sala de aula. Este fenômeno encontra sustentação na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986), especificamente por meio dos mecanismos de aprendizagem observacional, autorregulação e reciprocidade triádica, onde fatores pessoais, ambientais e comportamentais interagem na constituição do saber docente.

A aprendizagem observacional, no que tange à esfera cognitiva, os dados demonstram que a atenção dos licenciandos prioriza a estruturação lógica e a transposição didática do conteúdo. A clareza e a organização das explanações do professor regente foram os elementos de maior destaque (38 respostas), seguidas pela mobilização de recursos didáticos (32 respostas) e a gestão do tempo de aula (27 respostas). Tais evidências sugerem que a observação de modelos competentes funciona como um catalisador para os processos atencionais e de retenção, conforme proposto por Bandura (1986).

A internalização desses modelos pedagógicos é corroborada pelos resultados quando se questiona se a observação contribuiu para ampliar sua visão sobre o ensino de Física, na qual 42 bolsistas admitiram que a experiência de observação expandiu substancialmente seu repertório de estratégias de ensino. Ademais, a preferência por demonstrações experimentais (42 respostas) e aulas expositivas detalhadas (30 respostas) indica que os bolsistas valorizam o equilíbrio entre o rigor teórico e a prática fenomenológica. Essa inclinação aponta para a construção de uma base de conhecimento profissional que prioriza a aprendizagem significativa e o domínio de ferramentas que facilitam a compreensão conceitual da Física.

Na dimensão afetiva emergiu a percepção de motivação e nas relações interpessoais. Momentos considerados inspiradores foram associados a atividades que fomentam a curiosidade científica (36 respostas) e à criatividade do regente (35 respostas). A qualidade da relação professor-aluno, avaliada majoritariamente como positiva com respeito e colaboração, para 28 bolsistas, e positiva, mas com pequenas dificuldades de comunicação, para 23 bolsistas, reforça o engajamento emocional do licenciando com o ambiente escolar. Segundo a perspectiva de Bandura (1986), os estados emocionais e fisiológicos são fontes de informação para as crenças de autoeficácia. Nesse sentido, vivenciar um ambiente de ensino estimulante e acolhedor contribui para que o bolsista desenvolva uma maior confiança em suas próprias capacidades futuras, fortalecendo sua identidade profissional e sua resiliência diante dos desafios da carreira.

A dimensão comportamental manifestou-se na capacidade crítica dos bolsistas em identificar e planejar respostas a desafios reais, como a manutenção do engajamento estudantil (36 respostas) e a gestão de indisciplina. Ao sugerirem o aumento do tempo de observação (22 respostas) e a necessidade de roteiros de anotações mais estruturados (16 respostas), os licenciandos demonstram um comportamento autorregulado. Eles não apenas absorvem o contexto, mas buscam ajustar suas ferramentas de aprendizagem para otimizar a própria formação.

A disposição para a reflexão coletiva sobre o cotidiano docente, respondida por 32 bolsistas ao questionamento do que gostaria de discutir com o professor regente ou com a equipe do PIBID, evidencia que a observação não é um processo passivo, mas uma preparação ativa para a ação. A síntese das experiências — caracterizadas como desafiadoras, porém enriquecedoras por 23 bolsistas, inspiradora e motivadora por 23 bolsistas e informativa e esclarecedora por 21 bolsistas— confirma que o PIBID atua como um laboratório de prática reflexiva.

Em suma, a partir das observações em sala de aula, os dados indicam indícios que o contato direto com a realidade escolar integra as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental, transformando a observação em um exercício de antecipação e construção da práxis docente no curso de Física da UFS.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação dedicou-se a examinar a relevância das observações de campo no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com foco na formação inicial de professores do Departamento de Física da Universidade Federal de Sergipe. Sob a lente da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, o estudo elucidou como a observação e as interações sociais atuam como catalisadores do desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental dos licenciandos.

Os resultados demonstram que a observação sistemática, longe de ser um ato passivo, constitui uma prática formativa significativa. Os dados revelaram que o contato direto com o cotidiano escolar permitiu aos bolsistas não apenas compreender as dinâmicas didático-pedagógicas, mas também fortalecer sua autoeficácia e motivação docente. A figura do professor supervisor como modelo social (aprendizagem observacional) mostrou-se determinante para que o licenciando internalizasse estratégias de ensino e transitasse, de forma segura, da posição de espectador para a de agente pedagógico.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa ratifica a importância do ambiente escolar e os processos reflexivos individuais que se retroalimentam na construção dos saberes profissionais. No plano prático, o estudo reforça a necessidade de políticas públicas, como o PIBID, que garantam a inserção precoce dos acadêmicos na realidade escolar, promovendo a indissociabilidade entre teoria e prática.

Não obstante as contribuições elencadas, este estudo apresenta limitações inerentes ao seu recorte, como a concentração em um único subprojeto institucional e o uso de dados predominantemente autorrelatados. Tais fatores restringem a generalização dos achados, embora não invalidam sua profundidade qualitativa.

Para futuras investigações, recomenda-se a expansão do escopo para outras áreas do conhecimento e a realização de estudos longitudinais que acompanhem o impacto dessas experiências até os primeiros anos da carreira docente. Sugere-se, ainda, a adoção de metodologias que cruzem narrativas reflexivas com observações diretas da prática pedagógica dos egressos.

Em suma, conclui-se que a observação estruturada no PIBID é um pilar essencial na formação de professores de Física. Ao integrar saberes teóricos à práxis cotidiana, essa experiência fomenta a construção de uma identidade profissional crítica, reflexiva e devidamente preparada para os desafios contemporâneos da educação básica.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, Alberto. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, [S. l.], v. 52. p. 1-26, 2001.
- BANDURA, Alberto. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Portaria Nº 90. Brasília: CAPES, 2024.
- MORAES, Roque. e GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 1ª ed. Editora Unijuí, Ijuí/RS, 2016.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

O RAIAR DA ALFABETIZAÇÃO NAS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID: TRAVESSIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Kelly Cristina Silva Matos¹
Marrieli Nascimento Paim²
Nílenne Melo Cardoso³
Suzana Mary de Andrade Nunes⁴

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo, pretendemos realizar uma leitura sócio-histórica de base quanti-qualitativa, a partir de uma visão histórica da política de implementação e execução do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Em seguida, apresentamos narrativas de experiências de três bolsistas-estudantes, fundamentadas nas bases teóricas que embasam as atividades pedagógicas realizadas no núcleo “Alfabetização” do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, a fim de ressaltar a contribuição do PIBID (edição 2024-2026) para a formação do futuro docente.

O PIBID, programa financiado pela CAPES^[I] – órgão oficial do Governo Federal em cooperação com as Instituições de Educação Superior (IES), cursos de Pedagogia e licenciaturas –, foi implantado pelo Governo Federal em 2007, após aprovação do projeto no Congresso Nacional, por meio da Lei nº 11.502/2007, sendo posteriormente consolidado pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2007. Em sua criação, foram projetados objetivos a serem alcançados, dentre

eles, a valorização do magistério e o incentivo à formação docente nas Instituições Públicas Federais de Educação Superior (IFES) para a Educação Básica (Brasil, 2020).

Em 2025, foi criado um texto substitutivo, revogando três projetos de lei de 2014, 2016 e 2021. O Projeto de Lei (PL) nº 3.970/2021 tramita no Congresso Nacional para sua aprovação nas duas casas legislativas^[II]. Com isso, assegurar-se-ão a segurança jurídica e a estabilidade às iniciativas de formação inicial de docentes na educação básica, tornando-as uma Política de Estado.

Nesses dezoito anos, coube à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a gerência e o fomento do programa, que ficou responsável pela abertura e publicação de propostas, via edital, para todo o território brasileiro, definindo as cláusulas de submissão e de adesão de bolsistas; o acompanhamento do processo seletivo dos projetos e subprojetos; o financiamento e distribuição dos recursos financeiros.

1. Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS); bolsista do PIBID 2024/2026 marrielipessoal@outlook.com

2. Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS); bolsista do PIBID 2024/2026 marrielipessoal@outlook.com

3. Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS); bolsista do PIBID 2024/2026 marrielipessoal@outlook.com

4. Professora do Departamento de Educação da UFS; líder do Grupo de Estudos registrado no Diretório do CNPQ: Relações de Saberes e Subjetividades: Alfabetização, Linguagens, Trabalho (Ressalt); coordenadora de área do Núcleo Alfabetização Pibid 2024/2026; suzanamary@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1165-8951>.

I Ver: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>

II <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2306550>

Os projetos institucionais contemplam a formação de núcleos de iniciação à docência compostos, cada um, por 24 a 30 discentes, três professores da escola de Educação Básica, um professor da instituição de Educação Superior, como coordenador de área e uma comissão constituída por uma coordenação da instituição executora subordinada às coordenações da CAPES

Os núcleos constituem-se a partir da submissão de subprojetos à avaliação institucional das IES; em seguida, os subprojetos aprovados compõem o projeto institucional, os quais passam por um processo de avaliação da CAPES, segundo o componente curricular da Educação Básica para o qual serão direcionados os estudantes-bolsistas às escolas-campo^[III].

Após os trâmites de publicação, submissão, demonstração de interesse e avaliação para participação no programa, são contempladas cinco modalidades de bolsas com valores flexíveis e diferenciados, uma vez que elas podem sofrer ou não reajustes em cada edição do PIBID. Conforme o interesse governamental, é destinada a verba no orçamento federal, de modo que o Ministério da Educação (MEC) faz a distribuição para a implementação das diferentes políticas por meio da publicação do Edital e as políticas públicas em vigência, como, por exemplo, o EDITAL Nº 10/2024.

III <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>

2. MOVIMENTO GANGORRA: SUBIDAS E QUEDAS, IDA SEM VOLTA DO PIBID

O Edital publicado em 2007 destinava-se às IFES, com foco nos cursos de Física, Biologia, Química e Matemática para o Ensino Médio. A partir de 2009, o programa passou a contemplar a Educação Básica, a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Indígena e Quilombola. Em 2013, seis anos após sua implantação, o Programa ampliou a sua cobertura e foram inseridas as instituições privadas, com e sem fins lucrativos, conforme o Edital nº 061/2013. A partir de então, houve um incentivo significativo na formação docente, devido à sua abrangência de atuação em todos os entes federativos (Dominschek; Castro Alves, 2017, p. 628).

Da sua implantação até 2020, a CAPES publicou sete chamadas públicas, financiando bolsas de estudos para os estudantes de licenciaturas, docentes de cursos de licenciaturas (coordenadores institucionais e de área) e professores da Educação Básica (supervisores das atividades). O programa articula a teoria à prática, em um processo de ação-reflexão-ação, a fim de privilegiar a formação docente dos cursos de Pedagogia e licenciaturas das IES, bem como contribuir para a qualificação profissional por meio da aproximação interinstitucional entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Na Edição 2024/2026, o programa contemplou, pela primeira vez, cinco núcleos no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS): um núcleo de

Educação Infantil, um de Alfabetização Matemática, um núcleo voltado à linha interdisciplinar com as Ciências Sociais e dois núcleos especiais alinhados à Alfabetização, conforme o EDITAL Nº 10/2024. A contextualização histórica do PIBID, na primeira seção deste estudo, pretende compreender a necessidade de incremento do programa para que se torne uma política pública consolidada; isto é, a transição de uma Política de Governo para uma Política de Estado, dada a amplitude temporal de sua vigência e a demanda no sentido de suprir carências sociais por uma educação pública de qualidade.

É, de fato, uma política de estado, ante as proporções de abrangência desde a sua primeira edição, em 2007, até a última, em 2024/2026. O Programa havia contemplado mais de duzentos mil bolsistas até 2024. Com isso, a CAPES dobra a oferta e projetou distribuir um quantitativo de bolsas expressivas, as quais foram concedidas e publicadas no site da CAPES/PIBID, de modo que conferimos que oitenta mil, e quarenta (80.040) cotas de bolsas foram concedidas em diferentes modalidades de formação educacional, de acordo com a edição do PIBID 2024.

Nesta sequência de dados quantitativos estão disponíveis relatórios e publicações fornecidos pela CAPES, por meio da qual concluímos que há propósitos claros do atual Governo Federal em conjunto com o Ministério da Educação e a CAPES de fortalecimento do programa, de modo que as instituições de formação docente atingiram os indicadores mais elevados de distribuição de bolsas em todo território brasileiro. Para tal, foi liberado um

orçamento superior ao de gestões anteriores. Em 2015^{IV}, o PIBID concedeu quarenta e cinco mil bolsas aos participantes no período de dezoito meses no biênio 2016/2017; já no período de 2018/2022, houve uma queda na oferta de bolsas concedidas, de noventa mil para média de sessenta mil, divididas entre o PIBID e o Programa Residência Pedagógica (PRP)^V

[...], a partir do lançamento do Programa Residência Pedagógica, as cotas destinadas ao PIBID foram reduzidas quase pela metade (Vieira; Mello, 2023). No ano de 2019 houve a redução do número de bolsas devido à exigência de incorporar os princípios da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a educação básica, bem como promulgou a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores. (Fernandes; Lima, 2024, p.04).

O edital de 2018 assegurou trinta mil e noventa seis (30.096) cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência (Brasil, 2019). No processo, estimou-se uma oferta de quarenta e cinco mil (45.000) bolsas até final de sua vigência (Brasil, 2018). De modo semelhante, em 2020

IV Em virtude da crise econômica e política de 2015, o orçamento da CAPES foi cortado e o financiamento direcionado ao PIBID foi suspenso, o que comprometeu as bolsas e ocasionou a rejeição por parte dos bolsistas e da opinião pública. A indisposição às medidas governamentais levou à redação de uma carta aberta pelo Fórum Nacional dos Coordenados do PIBID, com a adesão dos bolsistas. A reação obteve sucesso, uma vez que não só o PIBID deu prosseguimento ao biênio vigente, como também, em 2018, lançou novo edital (Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

V Programa Residência Pedagógica (PRP), implementado em 2018. Em 2024, houve uma reconfiguração e não foi publicado edital para o programa.

continuaram os cortes, reduzindo as oportunidades formativas do programa e, consequentemente, a participação de graduandos do PIBID, segundo publicação do Presidente da Capes ao publicar a concessão de sessenta mil bolsas para o PRP a oferta de trinta mil e noventa seis (30.096) cotas e o PIBID com igual quantidade^[VI].

Em 2022 foram liberadas noventa mil bolsas destinadas aos Programas PIBID e PRP. Desse quantitativo, quarenta e nove mil foram destinadas aos estudantes-bolsistas do PIBID. As cotas excedentes foram distribuídas para as demais categorias: coordenadores institucionais e de área (PIBID e PRP); supervisores e preceptores da Educação Básica (PIBID e PRP); graduandos-bolsistas do PRP.

Gatti (2014) assinala que a primeira versão do PIBID foi iniciada com uma oferta 3.088 bolsistas, contando com a participação de 43 instituições em 2009. Ano após ano, verificamos a crescente adesão das IES, alcançando 90.254 bolsistas em 284 instituições no ano de 2013. Diante desses números, evidenciamos o alcance do programa e os benefícios do investimento governamental na formação docente e na qualidade da educação.

Nessa linha de pensamento, este estudo propõe uma reflexão, sob a perspectiva teórica e histórica, da análise das mudanças nas políticas vigentes. A articulação entre teoria e prática consolida experiências vivenciadas pelos bolsistas nas diferentes categorias, principalmente a partir de atividades pedagógicas acompanhadas no cotidiano

escolar, a fim de reforçar os interesses e os compromissos das agendas (inter)nacionais e as políticas implementadas pelo estado brasileiro.

As experiências vivenciadas e narradas pelos bolsistas do PIBID 2024/2026 (núcleo alfabetização) sinalizam uma formação consciente do futuro docente ao entrar em contato com o cotidiano escolar não mais como estudante, mas como futuro profissional. Se considerarmos a relação entre os bolsistas e a rede que intercruza o processo de socialização do sistema educacional, percebemos um movimento de adesão, de expectativas e pertencimentos dos bolsistas, manifestado pelo autorreconhecimento ao se identificarem como bolsistas do PIBID ou “pibidianos” da área de alfabetização. Com isso, concretiza-se a oportunidade de vivenciar o espaço escolar por dois anos, adquirindo experiências para formação docente alfabetizadora.

A valorização das experiências dos estudantes-bolsistas no processo de formação docente dialoga com as concepções Larrosa (2002) e Charlot (2000). Charlot (2000) destaca a produção de sentido envolvida na palavra como um enunciado, um acontecimento articulado a um sistema de estruturas significativas da vida. Larrosa (2002), por sua vez, assinala:

[...] o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar., por sua vez, afirma que toda experiência é um vivo registro subjetivo e objetivo, porque é impossível que nada lhe suceda, nada toque, chegue, afete, ameace. [...] Larrosa (2002, p. 24).

VI <https://www.gov.br/capes/pt-br/@@search?origem=keyword&SearchableText=PIBID>

Portanto, as experiências dos bolsistas são transformadoras no exercício profissional e humano, no tocante à leitura de si perante a sociedade e ao compromisso social e político de si. Especificamente, os estudantes-bolsistas alfabetizadores passam a conviver com situações-problema da realidade educacional, marcadas histórica e socialmente pela profunda desigualdade social que ofende a nossa população desde a colonização brasileira.

Os pibidianos vivenciam questões analisadas e debatidas em sala de aula, como os desafios enfrentados na iniciação da leitura e da escrita de crianças das classes populares, o fracasso e a evasão escolar e a negação do direito à educação, superada, em parte, por meio da oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A vivência no cotidiano escolar permite que se autopercebam, em um movimento de desequilíbrio e equilíbrio, rumo à autonomia profissional.

O investimento na formação docente tem como propósito a qualidade da Educação Básica. Nesses dezessete anos, o PIBID respaldou a qualidade da formação docente para atingir os compromissos da “Educação Para Todos” de 2030^[VII]. Assim, o envolvimento direto dos estudantes-bolsistas permite o acesso ao conhecimento administrativo, de gestão, das relações interpessoais e socioculturais e práticas pedagógicas (Paniago; Sarmiento, 2017).

Em paralelo, cabe esclarecer que o perfil econômico dos graduandos de Pedagogia e licenciaturas indica que, majoritariamente, são oriundos das classes menos privile-

giadas da sociedade e, alguns deles, se deslocam de diferentes municípios do estado para poder cursar a Educação Superior. Para muitos, a bolsa supre as necessidades básicas e auxilia no orçamento familiar, contribuindo para a manutenção do estudante na universidade e evitando a interrupção precoce dos estudos para o ingresso precário no mercado de trabalho. O auxílio da bolsa ajuda em despesas com alimentação, moradia, transporte, aquisição de materiais didáticos, entre outros.

3. LUZ SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Diante do contexto desafiador da educação no Brasil, nada é mais urgente do que investir no processo de formação docente, de modo que o pálido desejo pela profissão seja plasmado em compromisso e apoio político aos profissionais da educação. A valorização à docência é ponto fundamental para que se reverta o quadro idealístico de uma educação de qualidade para uma educação pública de qualidade, estimada nos indicadores e nas certificações humanistas e civilizatórias previstas pelos princípios de igualdade da Lei. Para tal, é urgente a melhoria salarial, o reconhecimento social do papel da educação pública e a valorização da docência para sociedade; por isso, é imprescindível a qualidade da formação docente.

Ressaltamos que o movimento de uma política educacional move outras políticas em efeito sincrônico; assim, a implementação de políticas públicas educativas executáveis, por meio das práticas pedagógicas^[VIII] em sala de aula, na Educação Básica e na Educação Superior, aciona

VII O Compromisso entre a UNESCO e a CAPES.

VIII Ver Nunes e Pereira (2025).

a economia, a saúde e o desenvolvimento das cidades etc. Acreditamos que a classe política tenha ciência dos desdobramentos que tais políticas podem ocasionar, mas prefere resultados imediatos e fictícios a envidar esforços e investimentos para educação.

Os debates entre educadores ensejam a atração à carreira docente pela escolha consciente da formação nos cursos de Pedagogia e licenciaturas, ao contrário do que se tem presenciado no tocante às forças concorrentes de adesão e representação educacional das instâncias privadas, sobretudo em espaços que discutem o desenvolvimento profissional da carreira do docente brasileira. Apesar dos propósitos de quem pensa a educação como um percurso contínuo que integra a formação humana, assistimos a grupos financiados por organizações e multinacionais econômicas restringirem a educação ao fortalecimento dos interesses neoliberais.

Não avessos às críticas, identificamos os objetivos alcançados pelos programas ao serem confrontados com os resultados das avaliações institucionais da Educação Básica e os investimentos na execução das políticas de incentivo à docência. Ou seja, a visão reducionista do custo-benefício dos economistas atravessa as análises e exclui pontos fundamentais, como o amadurecimento dos estudantes-bolsistas diante dos desafios emergentes no cotidiano das escolas, por meio dos quais terão de encontrar soluções ao desempenharem as suas funções profissionais.

Conforme os relatos dos coordenadores institucionais, outro fator de impacto foi em relação ao IDEB, o

programa por meio de seus resultados influenciou o aumento do índice nas escolas participantes em 40% em relação aos resultados anteriores, mesmo que esse não seja o foco do PIBID. Outra contribuição do programa que trouxe impactos relevantes nas licenciaturas foi o fato de sua principal ação estar articulada a *práxis* na formação docente (Dominschek; Castro Alves, 2017, p. 638).

A necessidade urgente de políticas voltadas aos interesses da população subjaz nos porões autoritários do legado histórico recente que, pontualmente, reincide na sociedade. Com isso, a educação passa a ser projetada como um espaço “elitista”, atravessada pela dicotomia entre a educação qualificada para os ricos e a educação dos pobres, destinada à mão de obra não-qualificada; ou seja, restringem-se os investimentos na educação pública para direcionar políticas repressoras.

Assim, partimos do entendimento que o PIBID é uma política pública no horizonte próximo de se tornar uma Política de Estado, conforme concepção de Schmidt (2018) ao afirmar que “[...] as políticas não são um setor ou departamento com vida própria. Elas são o resultado do processo político, que se desenrola sob o pano de fundo institucional e jurídico, e estão intimamente ligados à cultura política e ao contexto social” (Schmidt, 2018, p. 121).

Há, por um lado, estudos que analisam o programa sob o enfoque da melhoria da qualidade formativa ao aliar a teoria à prática, de modo que as bases teóricas subsidiam as leituras e análises da realidade, bem como a interlocução entre a reflexão da prática e a atividade executada pelos estudantes-bolsistas. Por outro lado, compreen-

demos que o desenvolvimento profissional depende de relações que se estabelecem ao longo da vida, influenciadas por elementos tangenciados pela vivência familiar, experiências pessoais e profissionais, processos formativos, práticas de reflexão e investigação e aspectos socio-culturais, econômicos, políticos, ambientais, entre outros. Por conseguinte, afirmamos que a formação docente é contínua e está sempre em processo de (re)produção e transformação.

Paniago, Sarmento e Rocha (2017) assinalam que, desde o início do processo de formação educacional, constrói-se um histórico de experiências em sala de aula por meio da observação. Ao chegar à Educação Superior, o licenciado aprimora os saberes do ofício na docência e das práticas institucionais escolares em sala de aula. As autoras acreditam que os licenciados já aprenderam boa parte das práticas da sala de aula, embora esse entendimento nem sempre tem aderência no campo de debate; as práticas observadas, associadas à aquisição de um conteúdo teórico, levam-no à reflexão da ação que, por sua vez, mobilizará a transformação da prática. Assim, as autoras alinham-se a Saviani (2013, p. 91) “[...] à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria”.

Entendemos que o desenvolvimento profissional não é um dado estático; se a formação é continuada e é construída ao longo da vida, os saberes docentes também são reelaborados a partir de diferentes experiências temporais

e contextuais. Nessa linha de pensamento, destacamos o pensamento de Tardif (2013) e de Saviani (2013) ao afirmarem que a identidade docente se constitui por meio do diálogo entre o social e o individual, à medida que as experiências são compartilhadas em contextos localizados e históricos e incorporadas à prática pedagógica, transformando-a. Dito isso, a premissa de que os estudantes-bolsistas trazem uma carga de informações que influenciará a sua prática, se não é contestável, também não é norteadora, pois as experiências são construídas no enredamento com diferentes sujeitos, constituindo a pluralidade das experiências.

Nesse sentido, o PIBID, por ser um programa com proposta extracurricular, conta com a carga horária maior que a dos estágios supervisionados. Assim, os contemplados têm a oportunidade de vivenciar experiências múltiplas no cotidiano escolar. Associamos o entendimento de Dominschek e Castro Alves (2017) à concepção de Gatti (2014) sobre o que o programa promove em termos de conscientização: “[...], pois o licenciando não se torna um mero observador, mas participa efetivamente de sua formação docente, de forma integradora, articulando a teoria e a prática, trazendo uma ação reflexiva em torno de sua ação docente. (Gatti, 2014 *apud* Dominschek; Castro Alves, 2017, p. 635).

É inegável que as experiências com o PIBID na formação do futuro docente sejam positivas; ao se aproximarem da realidade da escola e ao contemporizar as concepções teóricas, os estudantes-bolsistas tomam consciência dos diferentes fatores que influenciam as práticas pedagó-

gicas^[IX] em sala de aula. Consequentemente, refletem sobre o olhar do outro e o próprio olhar sobre a sua identidade docente, métodos e recursos didáticos; enfim, deparam-se com sua imagem diante do espelho. É nesse advir relacional do presente com o futuro que a figura do professor emerge, alinhando a carreira docente ao sistema educacional brasileiro.

4. METODOLOGIA E CONSTRUÇÃO DO PERCURSO NARRATIVO

O estudo qualitativo é utilizado quando se pretende analisar atributos e valores qualitativos de dados estatísticos de uma determinada realidade social. Nesse estudo, os dados sobre o PIBID são objetos de conhecimento para destacar a relevância das políticas públicas para a população carente, a qual cria expectativas acerca da educação pública de qualidade. Nas IES do Brasil, mais especificamente dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas da UFS, em uma relação próxima que se retroalimenta com a Educação Básica, podem ser construídos projetos individuais e coletivos, diante da dimensão de que todos são atingidos.

Gatti (2002) destaca a importância de associar os dados quantitativos aos atributos qualitativos das pesquisas qualitativas, a fim de produzir significados e análises secundárias das traduções e leituras com que o fenômeno é manifestado. A interpretação qualitativa é essen-

IX “[...] a execução das políticas públicas, as quais as/os professoras/es, nem sempre executam conscientemente, resignam-se, resistem-nas ou resignificam nas, tendo em vista o restrito limiar de liberdade que têm em sala de aula no contato direto com a sociedade” (Nunes, 2024, p. 130).

cial, pois, sem relação com algum referencial, o dado não possui significação em si (Gatti, 2002).

Nunes (2023) afirma que a Narrativa traz uma perspectiva sobre quem narra algo de que foi testemunha, tanto do ponto de vista singular quanto coletivo. Para a autora, as narrativas são:

A construção e a articulação de estruturas linguísticas produzem um texto ficcional, ou seja, um discurso traz consigo referências da realidade histórica e política social do período representado, se bem que, as referências de informação não são do momento vivido, mas do lugar estabelecido pela relação entre o interesse da/o investigador/a e os sujeitos narradores da investigação (Nunes, 2023, p. 68).

A narrativa de experiência contribui para a trajetória dos sujeitos envolvidos e para reelaboração de novos estudos, bem como auxilia na avaliação qualitativa de políticas públicas implementadas para educação e para as futuras experiências no exercício do PIBID, objeto deste estudo. O trabalho foi dividido em duas etapas de aplicação do método: 1) revisão de literatura e análise teórica alinhada à temática; 2) narrativas das experiências de três estudantes-bolsistas, a partir dos relatórios parciais referentes ao ano de 2025.

Vale ressaltarmos que as narrativas de experiências (auto)biográficas de um fato específico envolvem aspectos objetivos e subjetivos. As etapas do estudo sinalizam para constituição de sujeitos que desempenham diferentes papéis e que, por sua vez, produzem sentidos e significados resultantes de suas próprias experiências de vida.

5. NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID NO COTIDIANO ESCOLAR

Para apresentarmos as narrativas das três estudantes-bolsistas participantes do PIBID no biênio 2024/2026, utilizamos como recurso os relatórios parciais do primeiro ano de execução do programa no núcleo de Alfabetização, referentes ao ano de 2025. A escolha das três participantes[X] se deve, exclusivamente, ao interesse espontâneo delas em se tornarem coautoras deste estudo. Assim, após a definição do quadro de autoria, solicitou-se às estudantes que reelaborassem seus relatórios, uma vez que estes servem de base para desenharmos os resultados prévios da formação docente no núcleo alfabetização, sob a coordenação da professora Suzana Mary de Andrade Nunes.

Nesse sentido, decidimos destacar as referências teóricas que embasaram as avaliações diagnósticas, os planos das atividades e as avaliações de aprendizagem. Pretende-se, enquanto coordenação da área, instigar as estudantes-bolsistas a vivenciarem a experiência teórica da “ação-reflexão-ação”, amplamente difundida no cenário educacional por autores como Selma Pimenta, Antônio Nóvoa, Libâneo, entre outros.

Narrativas de experiências inacabadas

A Autora 1 narra os desafios do encontro e dos primeiros contatos com a realidade escolar, mencionando o medo da rejeição ou da inabilidade em estabelecer vínculos com as crianças. Ela afirma ter sido possível vivenciar o coti-

diano escolar de forma ativa, colaborando na elaboração e aplicação de atividades didáticas, observando diferentes metodologias de ensino e compreendendo melhor os desafios do processo educacional. Segundo seu relato: “As ações do programa também incentivam o protagonismo do licenciando, ao permitir que ele participe da construção coletiva do conhecimento e do planejamento pedagógico, sob orientação de professores supervisores e coordenadores da área” (Registro do Relatório Parcial – Autora 1– 2025).

Chamou-nos atenção a narrativa da Autora 2 ao afirmar que a experiência no PIBID é o início de uma longa jornada, ou seja, é por meio dessa experiência que os estudantes-bolsistas se percebem iniciantes na carreira docente: “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, é o início de uma longa jornada, campo onde podemos vivenciar vários estudos e propostas estudadas em sala de aula” (Registro do Relatório Parcial – Autora 2– 2025).

Para Autora 2, o conhecimento teórico é fundamental para o êxito da leitura e da análise do desenvolvimento cognitivo das crianças, assim como dos diferentes fatores que interferem nos aspectos psíquicos e sociais. Os campos teóricos do curso de Pedagogia embasam as atividades pedagógicas, à medida que elucidam os efeitos comportamentais e as mentalidades adquiridas desde a primeira socialização na família e na comunidade.

A narrativa da Autora 2 alerta para o aspecto transformador do conhecimento, sintetizando que a teoria desperta a

X As narrativas das estudantes-bolsistas seguem a sequência de identificação de autoria deste estudo.

sensibilidade para uma realidade muitas vezes maquiada ou apagada pelo não-leitor. A autora assinala:

É fundamental retomar a discussão que permeia a experiência no tocante à formação docente e ao processo de alfabetização e letramento. No primeiro relato desta caminhada, a alfabetização constitui uma das etapas mais significativas do processo educativo e não deve, em hipótese alguma, ser reduzida ao domínio mecânico da leitura e da escrita. Trata-se também do desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia e da capacidade de compreender o mundo por meio da linguagem, seja ela verbal ou não verbal, considerando os traços sociais e culturais, especialmente, aqueles que emergem do contexto em que o indivíduo está inserido. (Registro do Relatório Parcial – Autora 2 – 2025)

A Autora 3 destaca que a execução das atividades do PIBID na escola se iniciou no período de férias. Assim, o Grupo de Trabalho (GT) do qual ela faz parte teve a oportunidade de presenciar as atividades prévias ao retorno às aulas, como a semana de formação pedagógica promovida pela gestão escolar e o planejamento pedagógico da professora-supervisora. A Autora narra: “[...] ao iniciar o ano letivo da turma do 3º ano do Ensino Fundamental, eu percebi que a experiência contribui para fortalecer a empatia, segurança e envolvimento” (Registro do Relatório Parcial – Autora 3 – 2025). Ela prossegue afirmando que se gera nos futuros docentes um desejo mútuo de acolhimento com as crianças, percebendo a importância do conviver.

Durante o período de execução das atividades, a coordenadora de área indicou leituras para serem debatidas nas reuniões do núcleo alfabetização, orientando que os rela-

tórios pontuassem os referenciais teóricos que inspiraram e embasaram os planejamentos e a execução das atividades na escola. A Autora 1 considera relevante o auxílio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para alinhar o trabalho pedagógico às diretrizes nacionais e promover a reflexão crítica do educador sobre sua prática, contribuindo para uma atuação mais consciente, planejada e eficaz no processo de ensino-aprendizagem (Registro do Relatório Parcial – Autora 1 – 2025).

Além disso, ela destaca o livro “Alfabetização: a questão de método”, de Magda Soares, para a elaboração na sequência das atividades avaliativas de fluência leitora e produção escrita:

[...] foram selecionadas palavras com sílabas canônicas (CV), bem como palavras que combinavam sílabas canônicas e não canônicas (CCV), abrangendo diferentes níveis de complexidade, desde o número de sílabas das palavras, assim como, palavras escritas e pronunciadas com grafemas/fonemas irregulares (Registro do Relatório Parcial – Autora 1 – 2025).

A Autora 2 ressalta as leituras de Paulo Freire (“Pedagogia da Autonomia”) e Bell Hooks no livro “Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade”. Ela destaca que Paulo Freire (2022) “compreende a educação como um meio de emancipação dos sujeitos e de transformação social” (Registro do Relatório Parcial – Autora 2 – 2025). Além disso, completa dizendo que:

O autor defende uma educação como prática da liberdade e critica os mecanismos educacionais que, ainda hoje, tratam os alunos como meros receptores, desconsiderando o potencial de saberes e experiên-

cias que cada um traz para o espaço escolar. [...]. Nessa mesma direção, as reflexões de Bell Hooks (2017), em “Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade”, ampliam a compreensão acerca do papel transformador da educação. A autora propõe uma pedagogia engajada, afetiva e crítica, que valoriza a experiência, a escuta e o diálogo como elementos centrais do processo de ensino e aprendizagem. (Registros do Relatório Parcial – Autora 2 – 2025).

Por fim, a Autora 3 reforça que as leituras de Magda Soares e Artur Gomes de Moraes associadas às bibliografias que embasam outros componentes curriculares do curso de Pedagogia da UFS, foram basilares para elaboração e aplicação das atividades pedagógicas em sala de aula, além de ter contribuído no diálogo entre as colegas e a professora-supervisora:

Se articula com as demais disciplinas do currículo como: Didática, influenciando diretamente o modo como as aulas são planejadas e ministradas. Psicologia da Educação, a qual nos oferece a compreensão do comportamento dos alunos e na construção de estratégias de ensino. Organização do Trabalho Pedagógico apoiando na organização e execução de atividades pedagógicas. Políticas Educacionais, permitindo observar como as políticas públicas se aplicam na prática etc. (Relatório Parcial – Autora 3 – 2025).

As narrativas das três autoras, graduandas e pibidianas, do curso de Pedagogia, reforçam a importância de uma formação que alia teoria e prática para uma análise da realidade do cotidiano escolar. Defendemos, portanto, a aprovação do Projeto de Lei nº 3970/2021 para que o PIBID se consolide como Política de Estado, garantindo a continuidade da excelência na formação docente no Brasil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se ainda há dúvidas sobre a necessidade de o PIBID se tornar uma Política de Estado, reforçamos sua amplitude de vigência, que transcende os limites governamentais ao manter-se ativo por dezessete anos, sob a gestão de quatro governos federais. Além disso, se ainda não há consenso no tocante aos objetivos alcançados na qualidade da Educação Básica, as evidências demonstram que o programa obteve resultados exitosos nos cursos de Pedagogia e licenciaturas das IES, bem como na promoção da formação continuada no exercício da profissão docente.

É de suma importância a contribuição do PIBID na Educação Básica ao privilegiar experiências de formação em escolas públicas do estado de Sergipe e de demais unidades federativas do território brasileiro. Essa interlocução enriquece ambas as instâncias: os coordenadores de área atualizam-se com o que é vivenciado no cotidiano escolar; e a escola beneficia-se das concepções e posições didático-pedagógicas defendidas e debatidas nas universidades. Desse modo, há um maior e melhor esclarecimento acerca da formação dos futuros docentes, os estudantes-bolsistas do PIBID.

A teoria se articula com a prática e preenche os vazios na obtenção de respostas que solucionem situações-problemas das escolas, no tocante ao fracasso escolar e às defasagens de ensino-aprendizagem. As práticas pedagógicas acadêmicas intensificam análises críticas e reflexivas, as quais asseguram experiências tradicionais e inovadoras de ensinar, refletir, debater e pesquisar, além de ressaltar

os conhecimentos didáticos, pedagógicos, cognitivos e tecnológicos no período de formação docente.

As narrativas de experiências registradas nos relatórios parciais, apresentadas no corpo deste estudo, apontam que as estudantes-bolsistas foram acompanhadas em todo o processo de execução do programa em 2025: desde as primeiras reuniões para elaboração do planejamento até os primeiros contatos com a escola e com os alunos em sala de aula.

A imersão no campo permitiu uma reflexão profunda sobre a necessidade de o docente se reinventar, por meio de práticas pedagógicas que articulem metodologias tradicionais e inovadoras. As dificuldades percebidas no contexto escolar eram dialogadas com a professora-supervisora, que fornecia o suporte necessário para melhorar e viabilizar as atividades pedagógicas, a fim de mobilizar as crianças para o aprendizado. Essa troca de experiências enriquece o trabalho docente, uma vez que é sustentada por construtos teóricos atualizados e adaptados ao contexto escolar.

O contato com as três escolas inscritas no núcleo Alfabetização – duas destinadas para alfabetização de crianças e adolescentes e uma dedicada ao público da EJA – tem proporcionado experiências ricas para a formação pessoal e profissional dos estudantes-bolsistas. Cada instituição, com sua construção histórica e trajetórias específicas, assemelham-se no propósito de propiciar a consciência do papel do docente na sociedade, por meio das propostas pedagógicas e demandas sociais que exigem compromisso político e competência profissional de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DOMINSCHKE, Desiré Luciene; ALVES, Tabatha Castro. O PIBID como Estratégia Pedagógica na Formação Inicial Docente. Campinas/SP: **Rev. Internacional Educação Superior**. v. 3 n. 3 p. 624-644 set./dez. 2017, p. 623 – 644. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i3.7771>.

FERNANDES, Bibiana Vieira M.; LIMA, Carla da Conceição de. PIBID na formação de professores: uma revisão sistemática. Revista Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP)**, v. 16, n. 35, 2024, p. 1 -15. <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v16.i35.e816>.

FREIRE, Paulo. **A Sombra desta Mangueira**. São Paulo: olho d'água. 2001.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19: 2002, p. 20-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413>.

MAYNARD, Dilton. Apresentação: relatos, experiências e tendências sobre o Pibid e residência pedagógica na UFS. MAYNARD, Dilton Cândido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura (orgs.) In.: **Iniciação à Docência e a Residência Pedagógica da UFS: relatos, experiências e perspectivas**. Recife/PE: Editora Universidade de Pernambuco (EDUPE), 2020, p. 7 – 9.

NUNES, S. M. A.; PEREIRA, Maria de F. Práticas pedagógicas alfabetizadoras em escolas portuguesas: leituras e ressignificações das políticas públicas educativas executadas pelas/os professores do 1º CEB. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 14, n. 27, jul./dez. 2024. <https://doi.org/10.33871/22386084.2024.14.27.127-152>.

_____. História de Vida e Narrativa: percursos metodológicos nas Ciências Humanas e Sociais. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 23, jan./jun. 2023 <https://doi.org/10.33871/22386084.2022.12.23.62-83>.

_____; SOUZA, Verônica dos R. M. Múltiplas interfaces da iniciação à leitura e à escrita: processo de ensino e de aprendizagem em escolas públicas do estado de Sergipe. *Campo Grande/MS: Série-Estudos*, v. 28, n. 64, set./dez. 2023, p. 89-109. <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i64.1745>.

_____; PEREIRA, Maria de F. Práticas pedagógicas alfabetizadoras em escolas portuguesas: leituras e ressignificações das políticas públicas educativas executadas pelas/os professores do 1º CEB. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 14, n. 27, jul./dez. 2024. <https://doi.org/10.33871/22386084.2024.14.27.127-152>.

PENIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à Docência: experiências, possibilidades, dilemas. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, vol. 34, 2018, p. 1 – 31.

_____. A formação na e para a pesquisa no Pibid: possibilidades e fragilidades. Porto Alegre: **Educação e Realidade**, vol. 42, nº 2, 2017, p. 771 – 792.

RISTOW, Luciane Fernandes Cordeiro; SILVA, Sandra Salete de Camargo. Trabalhando o lúdico: jogos adaptados para alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor Versão Online**. Cadernos PDE 2014.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, M. C. S.; PEREIRA, Valéria Vieira; SOUZA, Míria Hellen Ferreira de. O lúdico na contação de histórias: quando as palavras se TEBEROSKY, A; GALLART, M. S. O ambiente alfabetizador dos meninos e das meninas. In: **Contexto de alfabetização inicial**. TEBEROSKY, A; GALLART, M. S. (orgs.) Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

SCHMIDT, João P. (2018). *Para estudar Políticas Públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas*. Santa Cruz do Sul: Revista de Direito, vol. 3, nº 56, set/dez, 2018, p. 119-149.

SOUZA, Marlene de Almeida Augusto. PIBID-UFS – Formação de Professores e o (não) Lugar das Tecnologias. MAYNARD, Dilton Cândido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura (orgs.) In.: **Iniciação à Docência e a Residência Pedagógica da UFS: relatos, experiências e perspectivas**. Recife/PE: Editora Universidade de Pernambuco (EDUPE), 2020, p. 10-22.

OS SABERES PSICOLÓGICOS NO PIBID; O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL, AS EMOÇÕES E O LÚDICO

Cristiane Ferreira dos Santos¹
Marcia dos Santos Marciano²
Maria Clara Araújo Santos³
Matheus Batalha Moreira Nery⁴

1. INTRODUÇÃO

Um olhar socioemocional para o campo educacional foi amplamente desenvolvido nas primeiras duas décadas deste século enquanto um contraste para as metodologias de ensino, ainda extremamente focadas nos domínios cognitivos da aprendizagem (Basu e Mermillod, 2011; Billy e Garríguez, 2021; Wigelsworth, Verity, Mason, Qualter, and Humphrey, 2022). Embora a ideia de direcionar uma atenção ao desenvolvimento das emoções no campo educacional, enquanto uma prática, não seja tão recente (Vasconcelos, Praia e Almeida, 2003), de forma bastante axiomática, educadores, quando diante de fenômenos psicológicos, ainda enfrentaram dois grandes obstáculos. O primeiro, se refere ao próprio manejo das teorias psicológicas. Objeto de uma formação restrita nos currículos das licenciaturas, transformar teoria psicológica em práxis se apresenta ainda enquanto um obstáculo cotidiano. A segunda, não obstante, refere-se a própria tendência, intrínseca, de rejeição a estes conteúdos, pois a sua relação com o cotidiano escolar ainda é bastante fraturada (Guarnieri, 1999; Charlot, 2016).

Não obstante, a estes percalços, a presença dos saberes psicológicos na realidade educacional brasileira permanece enquanto um objetivo a ser alcançado. O espaço escolar, infelizmente, ainda é atravessado por fenômenos como a violência, o *bullying*, as intimidações, episódios de depressão, ansiedade e automutilação, cenário que se intensificou desde a pandemia da COVID-19 (Lara, Saraiva e Cossul, 2023; Gadagnoto, Mendes, Monteiro, Gomes-Sponholz, e Gonçalves, 2022). A resposta a esta dura realidade vem sendo construída desde a promulgação da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019), que tornou obrigatória a presença da Psicologia e da Assistência Social nas redes de ensino pública brasileira. A implementação desta nova lei, na forma de programas estaduais de apoio psicológico às redes de ensino, no entanto, tem se dado de forma lenta, com uma atuação destes profissionais ainda distante do cotidiano escolar (Pasqualin, 2025; Bertasso, 2022).

Esta lei foi complementada pela Lei n.º 14.819/2024 (Brasil, 2024), que instituiu a “Política Nacional de Atenção

1. Cristiane Ferreira dos Santos, Pedagoga, Supervisora, Escola Municipal Elizeu de Oliveira. crisarthur1@hotmail.com

2. Marcia dos Santos Marciano, Pedagoga, Supervisora, Escola Municipal Maria Irene Tavares. marciamarciano55@gmail.com

3. Maria Clara Araújo Santos, Pedagoga, Supervisora, Escola Municipal Maria do Carmo. mariaclaraa800@gmail.com

4. Matheus Batalha Moreira Nery, Doutor em Psicologia, Coordenador de Núcleo, Universidade Federal de Sergipe. matheus-batalha@academico.ufs.br

Psicossocial nas Comunidades Escolares”, em uma tentativa de aproximar realidades, definir estratégias, aprimorar práticas, e tornar a presença da Psicologia uma realidade concreta das instituições escolares públicas, de modo a envolver estudantes, professores e a comunidade. Embora encorajadora, os efeitos desta legislação ainda são pouco conhecidos, porém os seus riscos já são debatidos. Entre eles, está a possibilidade de tal política se tornar um foco apenas para ações pontuais, centradas em uma lógica biomédica, com pouca ou quase nenhuma interdisciplinaridade, em um movimento que focaliza intervenções individuais, deixando de lado os elementos sociais e democráticos da vida escolar (Ribeiro, 2025; Oliveira, Couto, Sadigurschi, Sardinha e Delgado, 2024).

Na prática, porém, professores que atuam na rede básica municipal, a exemplo das três escolas que este núcleo do PIBID se destina, a saber, a Escola Municipal Elizeu de Oliveira, a Escola Municipal Maria do Carmo Moura, e a Escola Municipal Maria Irene Tavares, todas localizadas na grande Itabaiana, agreste sergipano, contam com pouco ou nenhum apoio psicológico *in loco*, o que faz com que os seus professores atuem sem um suporte direto em face às demandas de natureza socioemocional e cognitiva. Esta é ainda a realidade de muitas escolas brasileiras, onde professores precisam manejar, pedagogicamente, com situações socioemocionais que escapam suas habilidades profissionais, ao passo que buscam fazer o melhor pelo desenvolvimento cognitivo e emocional de seus estudantes (Dias, Domingues, Góis, 2024; Rocha, 2023). Para além, a implementação da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019) e da Lei n.º 14.819/2024 (Brasil, 2024) reconfigurou

a necessidade de um diálogo profícuo entre a Pedagogia e a Psicologia, ampliando as possibilidades de práticas no campo escolar.

Este é um movimento que coloca no centro do debate o desenvolvimento socioemocional. Para tanto, é preciso compreender que as práticas educativas utilizadas pelos professores têm enorme relevância diante das situações que atravessam o cotidiano escolar. Encontram-se neste bojo questões relacionadas as formas de cooperação para o ensino-aprendizagem e as expressões emocionais em um contexto primordial para o desenvolvimento humano (Bento, Souza Júnior e Rossi, 2022; Silva, Batista e Trotta, 2020; Schorne Sehn, 2021). Há assim, também, a necessidade de um novo olhar para os relacionamentos entre professores e estudantes, entre os próprios estudantes, entre estes e suas instituições, pois, ainda são muitas as questões em aberto em torno deste novo momento de inserção da Psicologia na rede de educação pública. Este diálogo entre a Pedagogia e a Psicologia é justamente o fio condutor das propostas de trabalho deste núcleo do Pibid. Privilegia-se com isto as ações direcionadas às práticas educativas e ao desenvolvimento socioemocional mediante experiências de leitores e autores, articulando seus elementos ao contexto emocionais do ensino e da aprendizagem, desenvolvendo, em última instância, um espaço formativo.

Assim, neste capítulo são discutidos os elementos teóricos que cercam o desenvolvimento socioemocional. A perspectiva assumida pelos autores é a de que a Psicologia deve estar presente no cotidiano da escola, em uma atuação que

privilegia o desenvolvimento de sua atmosfera social, atravessada tanto por questões cognitivas, quanto emocionais. Para tanto, este debate é apresentado, primordialmente, através dos conceitos propostos por Lev Vygotsky para o desenvolvimento humano, bem como de outros conceitos que ajudam a diferenciar ações psicológicas de cunho social e de cunho individual. Em sequência, este debate teórico é articulado com a realidade empírica que este núcleo do Pibid se debruça cotidianamente. Aqui, a função do lúdico, enquanto um mecanismo pedagógico, é encarada como veículo desta discussão. Por fim, nas considerações finais, apresentam-se algumas recomendações para uma melhor interlocução entre a Pedagogia e a Psicologia.

2. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ESCOLA ENQUANTO UM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO

De antemão, uma das principais concepções que os autores deste capítulo assumem é a ideia de que a escola não é lugar de silêncio ou de silenciamentos. As instituições escolares são, fundamentalmente, espaços de desenvolvimento (Guerrero e Camargo-Abello, 2023; Sudario, e Moreno, 2022). Esta premissa fundamental está inscrita na própria ideia de que a escola, por excelência, precisa ser vista como um lugar de vida, de pulsação, onde as singularidades estão presentes e em que, muitas vezes, infelizmente, o sofrimento também se faz constante enquanto uma expressão de conflitos psicológicos. Porém, justamente por ser um lugar de desenvolvimento, quando esta fornece escuta, propicia também a construção de novos sentidos, libertando seus estudantes das opressões que cercam suas existências. Estes movimentos são impor-

tantes para o desenvolvimento humano (Cantor, Lerner, Pittman, Chase, e Gomperts, 2021).

A visão, então, não é silenciar, mas sim compreender as múltiplas interações sociais que atuam no espaço escolar. Neste tocante, a teoria histórico-cultural para o desenvolvimento humano lançou uma luz importante para o processo socioemocional. Importa dizer que, para esta teoria, o desenvolvimento ocorre em um processo dialético, ou seja, a reconstrução de sentidos para a realidade depende tanto das compreensões acerca do lugar histórico que estudantes ocupam em sua sociedade e sua cultura, quanto da aquisição de novas ferramentas de linguagem que os permitam argumentar com esta realidade. Assim, dito de outra forma, desenvolvimento também é lugar de conflito subjetivo, pois, para mover-se, os estudantes precisam reconstruir subjetivamente suas vivências históricas, sociais e culturais. Dessa forma, a atenção a projetos de letramento, sobretudo aqueles que ampliam as possibilidades de diálogo e de argumentação com elementos conflitantes da realidade, são de suma importância para despertar nos estudantes uma compressão do seu lugar político, possibilitando a emergência de novos significados sobre si e sobre o mundo (Vygotsky, 1984; Vygotsky, 2001; Vygotsky, 2004).

A teoria histórico-cultural propõe justamente dar vazão a estas reconstruções do conhecimento (Neto, Alves, Damasceno, Camargos, Teixeira, Morais, e Aquino, 2025). Neste ensejo, a cultura é vista enquanto um elemento crucial para o próprio desenvolvimento, uma vez que é através da mediação cultural que múltiplos processos

psicológicos se desenvolvem. Três elementos derivam desta assertiva. O primeiro é a ideia de que o ser humano, enquanto espécie dominante, é um ser biologicamente social. Ou seja, o seu comportamento se desenvolve em interação social, o que possibilita a aquisição dos domínios da cultura e faz avançar os processos psicológicos superiores. No segundo, os sentimentos estão, por sua vez, conectados com a própria condição do ser humano, em sua realidade vivenciada. Neste tocante, as emoções, muito embora, fenômenos dos organismos, precisam ser vistas também como reações aos acontecimentos sociais. Por fim, esta teoria também postula que o ser humano é tanto um produto de sua cultura, quanto um produtor desta (Vygotsky, 1984; Vygotsky, 2001; Vygotsky, 2004).

Assim, as interações sociais assumem centralidade. A cultura, neste ensejo, além de um conjunto de ferramentas para mediar múltiplos processos, possibilita a partilha de elementos simbólicos, necessários para a reconstrução de conceitos e de concepções que, por sua vez, estão também conectadas aos sentimentos e as emoções. Este é um processo fluido e interdependente, em que os elementos subjetivos são desenvolvidos e modificados por vivências sociais, uma vez que os estudantes, tanto atuam em sua realidade escolar, quanto reagem aos seus elementos sociais (Martuchelli e Atila Barros, 2025). Trata-se de uma articulação entre elementos subjetivos, que inclui todos os matizes das emoções e dos sentimentos que são partilhados socialmente. Dessa forma, o silêncio e o espaço de escuta, por exemplo, assumem também conotações sociais, históricas e culturais, pois são carregados de sentimentos e emoções.

Para além, é preciso compreender que o desenvolvimento, enquanto um mecanismo dialético, ou seja, de conflito, é visto na teoria histórico-cultural enquanto um salto revolucionário, que envolve um processo de transformação social. Neste campo, as interações sociais são o veículo ideal para o contínuo movimento de significados. Em sua jornada, o ser humano tanto se modifica, utilizando para isto todos os instrumentos culturais ao qual tem acesso, quanto também contribui para uma contínua reconstrução de sentidos presentes no mundo. Esta concepção reforça a importância de projetos de letramento que trabalham a interação social enquanto um veículo para o desenvolvimento, uma vez que este se constitui, na ótica da teoria histórico-cultural, em uma lógica que privilegia as interações sociais e culturais.

Muito embora Vygotsky (1984; 2001; 2004) não utilize o conceito de desenvolvimento socioemocional diretamente em sua obra, esta é pujante em destacar a importância do ambiente social, das funções da linguagem no campo social e das próprias interações sociais para a evolução das emoções, dos sentimentos e dos comportamentos sociais. Assim, intrinsecamente, o desenvolvimento socioemocional está profundamente relacionado as interações sociais e culturais, a constituição de habilidades sociais e cognitivas para manejar a realidade e reconstruir seus sentidos. Estes processos precisam ser mediados, fundamentalmente, em zonas de desenvolvimento proximais (ZDP), que se constituem justamente pela distância entre aquilo que um estudante pode aprender de forma autônoma e o seu desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que este pode aprender em mediação. Assim, a recons-

trução de sentidos socioemocionais, por mais subjetiva que seja, é uma atividade também profundamente mediada pelas interações sociais.

Este arcabouço teórico é de extrema importância para gerar compreensões acerca da realidade educacional brasileira. O Brasil é um país que vivencia cotidianamente a desigualdade social. Para tanto, é preciso pensar a educação enquanto produtora de cidadania, em uma visão em que sua relação com os direitos humanos é indissociável. Uma nação de dimensões continentais, com uma rica diversidade cultural, este país ainda, infelizmente, experimenta fenômenos complexos, a exemplo dos diversos preconceitos. A educação, diante deste cenário, possui grande responsabilidade na formação de cidadãos e com políticas que realmente garantam direitos individuais e coletivos. A Psicologia, importa dizer, eticamente, deve estar alinhada com estes princípios, uma vez que esta é portadora de saberes que contribuem ao processo educacional e para a produção dos sentidos (Zluhan e Raitz, 2014). Dessa forma, o diálogo entre a Pedagogia e a Psicologia é extremamente salutar para a formação de futuros professores.

O Indivíduo no Campo Social

Em perspectiva, os primeiros estudos sobre as emoções na Psicologia, um século e meio atrás, sugeriram que as emoções nos seres humanos são baseadas biologicamente, ou seja, são universalmente distinguíveis e, socialmente, provocariam um conjunto de respostas estereotipadas (Scherer, 2022). Esta noção se modificou bastante ao longo dos anos, mas implicitamente, seus questionamentos ainda são fundamentais para aqueles que se aven-

turam nas veredas emocionais, a saber: o quanto deste processo seria, de fato e de direito, baseado no biológico, assim, sendo produzido pelo indivíduo, e o quanto disto tudo seria construindo socialmente.

Contemporaneamente, os pesquisadores que trabalham com ideias e conceitos da Psicologia do Desenvolvimento divergem sobre o quê, onde, porque e como estudar as emoções. Há, por um lado, ainda um foco nas diferenças individuais, centradas na pessoa, porém, por outro lado, há uma atenção cada vez maior à influência do campo social para a constituição dos elementos emocionais. Para além, há também um campo de forças teórico quando se observa a própria relação entre a cognição e a emoção. A grande maioria das teorias psicológicas concordam que estes dois campos estão interligados, a exemplo da teoria de Vygotsky (1984; 2001; 2004). Porém, um importante ponto de divergência reside em quem influencia quem, ou seja, se seria a cognição que influenciaria as emoções ou, por outro lado, se seria as emoções que, em última instância, influenciaria o cognitivo (Buss, Cole, e Zhou, 2019).

Esta dicotomia entre uma atenção ao individual ou aos aspectos sociais, bem como a influência das emoções no cognitivo, ou vice-versa, está no centro do debate acerca do modelo a ser adotado enquanto uma ação psicológica no campo escolar. Evidentemente, a perspectiva histórico-cultural focaliza seus esforços na ideia de que o desenvolvimento emocional é produzido em interação social, especialmente mediante práticas culturais. Porém, de forma ampla, também é possível relacionar as emoções a ideia de uma avaliação vinculada a significados produzidos em

ambientes socioculturais (Holodynski & Friedlmeier, 2005). Estes, por assim dizer, não estão soltos pelo mundo: são reconstruídos em interação. Assim, quando se pensa em internalização, na teoria histórico-cultural, por exemplo, esta se refere a ideia de que os conhecimentos, socialmente mediados, também se tornam processos mentais. A ideia aqui é que, em interação, as informações e conhecimentos reconstruídos são internalizados, possibilitando o desenvolvimento emocional e cognitivo. O social, assim, atuaria enquanto um indutor para as emoções e o cognitivo.

Porém, muito embora a relevância do social seja amplamente reconhecida, a ideia de que há dois caminhos bem distintos, no que tange a influência das emoções sobre o cognitivo ou vice-versa, ainda é um ponto crucial neste debate. De um lado, se alguém considerar a noção de que a cognição, de fato e de direito, influencia os processos emocionais, dois componentes cognitivos se destacariam. O primeiro seria justamente a atenção, ou mais especificamente, a regulação desta, para focar ou não, voluntariamente, em questões de interesse num determinado ambiente. Esta seria uma habilidade fundamental para o desenvolvimento de uma regulação no que tange as emoções positivas e negativas. No outro espectro deste processo, há, justamente, as próprias dificuldades de regulação emocional, que poderiam afetar as chamadas funções executivas, ou seja, as habilidades cognitivas básicas que são orientadas a objetos da realidade. O inverso deste pensamento seria a ideia de que as emoções, enquanto um processo psicológico básico, atuariam para organizar o próprio pensamento, impactando assim no funcionamento cognitivo (Buss, Cole, e Zhou, 2019).

Dito de outra forma: para se compreender a escola enquanto um espaço de desenvolvimento socioemocional é preciso observar que este é um ambiente sociocultural em que também transitam tanto contribuições coativas genéticas, obviamente, quanto fenômenos emocionais construídos em interação. Nestes, por exemplo, estão presentes também as habilidades de autorregulação em face ao social, um fator emergente e reciprocamente ativo entre estudantes, comunidade escolar e parentalidade. Para além, há o próprio contexto sociocultural ampliado, visto enquanto uma interconexão entre as ações sociais constituídas no ambiente escolar e a rede histórica tecida nestes espaços, pelas pessoas que o coabitam ao longo do tempo. Esta ideia de que todas as partes se encontram em um só espaço é de extrema importância para remarcar que, quando o foco das ações psicológicas é o próprio ambiente escolar, seus impactos vão além das teias que tecem o social, e atuam no processo de reconstrução dos conceitos engendrados por estudantes e professores. Este é um movimento que está na base das ações deste Pibid, pois parte da visão de que aspectos sociais e emocionais interagem, mutualmente, no processo de aprendizagem e de desenvolvimento (Vygotsky, 1984; Vygotsky, 2001; Vygotsky, 2004).

3. A ESCOLA ENQUANTO UM ESPAÇO LÚDICO DE DESENVOLVIMENTO

Enquanto prática, pensando em todos os fatores que importam para o desenvolvimento humano, este núcleo do Pibid elegeu o lúdico como um mecanismo de ação. Na visão histórico-cultural, o conceito de lúdico está conectado com a própria importância das atividades recreativas

para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Esta é vista enquanto uma atividade fundamental no fazer escolar, pois permite que as crianças explorem, experimentem e aprendam com o auxílio da criatividade e da mediação social. O brincar, a brincadeira, ou o jogar, enquanto uma atividade simbólica, permite também que os estudantes internalizem regras sociais, que as auxiliam também em seu processo cognitivo, social e emocional. O lúdico, assim, precisa ser compreendido enquanto uma ferramenta educativa, em que as funções simbólicas, a construção do pensamento, e as vivências emocionais estão profundamente interconectadas. Neste tocante, estudos recentes tem se dedicado a relação entre o lúdico e a leitura, pois esta tem representado um caminho importante para a construção de novas práticas de interação social no campo escolar (Raminho, Gonçalves e Síveres, 2023; do Canto, Nunes e Rodrigues, 2021).

Dessa forma, o conceito de lúdico está, evidentemente, intrínseco ao desenvolvimento, pois através dele, é possível manejar também elementos históricos, sociais e cultural da sociedade em que a criança está inserida. O lúdico assim é um processo vivo, conectado a dimensões fundamentais do desenvolvimento cognitivo e emocional. É também um importante conector de sentidos socioemocionais, uma vez que, por meio das brincadeiras, dos jogos, das atividades lúdicas em contexto escolar, são internalizadas normas, regras e conceitos sociais. É por meio do lúdico também que as crianças operam funções importantíssimas de suas funções psíquicas superiores, a exemplo da atenção, da memória, da linguagem, etc., mecanismos fundamentais para seu próprio desenvolvimento em interação. Para além,

é através do lúdico que, muitas vezes, as crianças operam reconstruções de conceitos explorados e difundidos em sociedade, uma vez que utilizam da imaginação e da fantasia para criar novas realidades simbólicas. Este aspecto é de enorme importância, pois o simbólico permite que a criança substitua objetos reais, facilitando assim funções cognitivas complexas (Vygotsky, 1984; Vygotsky, 2001; Vygotsky, 2004).

Este aspecto de representação simbólica do mundo é de enorme importância tanto para o desenvolvimento cognitivo, quanto para o campo socioemocional. O lúdico auxilia no manejo emocional, no desenvolvimento da autonomia, e na experimentação de papéis sociais, tendo um profundo impacto no campo cognitivo e emocional. Neste tocante, estratégias de mediação, apoio, comunicação e suporte emocional são de extrema importância para a constituição de um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento (Nascimento, Silva, e Mélo, 2024; Batista, Pasqualini e Magalhães, 2022). De forma ampliada, estratégias pedagógicas, neste sentido, podem envolver jogos de faz de conta, o uso de brinquedos e utensílios simbólicos – a exemplo de bonecos ou fantoches que auxiliam na comunicação e expressão emocional –, jogos cujo manejo de regras sociais sejam importantes – a exemplo de “amarelinha” –, e ações lúdicas em que as abordagens colaborativas estejam no centro das interações sociais. No campo da leitura e do letramento, o lúdico também adquire um alto grau de sofisticação, a exemplo das brincadeiras de faz de conta com papéis sociais, que exigem que as crianças organizem e simulem situações sociais a partir de elementos da leitura, mesmo quando ainda ao nível inicial (Souza, Rodrigues, Silva, Magalhães, Rodrigues e Andrade, 2022; Rolim, 2008).

Neste tocante, o papel dos professores, enquanto mediadores, é de alta relevância, pois todo o desenvolvimento, na ótica da teoria histórico-cultural, é mediado em zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), onde processos como o *Scaffolding* (andaimes) são de enorme relevância. Este é um processo que, por essência, é uma abordagem colaborativa, em que, o trabalho colaborativo auxilia na reconstrução de sentidos (Oliveira e Branco, 2025). Destacam-se aqui estratégias como a aprendizagem entre pares, as tarefas colaborativas de resolução de problemas e as dinâmicas e os debates em grupos. A principal função de se constituir uma estratégia de ZDP é justamente facilitar com que a mediação ocorra. Nesta, colaborativamente, a criança diante de uma tarefa desafiadora, encontrará o suporte necessário para a sua realização, seja pela demonstração de um colega que promova a mediação do conhecimento, seja por instruções guiadas, articuladas em mediação, ou por um feedback contínuo e formativo, focando o desenvolvimento cognitivo e socioemocional enquanto um processo, não meramente como um resultado final. No campo emocional, ações em interação a exemplo de dramatizações e *role-playing* [jogos de papéis sociais], e do uso da mediação cultural enquanto um instrumento para a expressão de si, são ferramentas culturais importantes, pois permitem que os estudantes reconstruam compreensões históricas e sociais de seu lugar político no mundo.

O lúdico, as Práticas Pedagógicas e o Campo Escolar

Para vincular teoria e prática, neste núcleo do Pibid trabalhamos cotidianamente nas três escolas selecionadas, a saber, a Escola Municipal Elizeu de Oliveira, a Escola

Municipal Maria do Carmo Moura, e a Escola Municipal Maria Irene Tavares, todas localizadas na grande Itabaiana, com acompanhamento e a observação de atividades lúdicas que mediem o letramento e o desenvolvimento socioemocional. Assim, a fim de aprofundar o debate, três exemplos, na forma de relatos de experiência, serão fornecidos a seguir.

O primeiro relato de experiência foi desenvolvido na Escola Municipal Elizeu de Oliveira e se constituiu em uma interação social lúdica que teve como base a leitura e a utilização de passagens do livro infantil “O Pato, a Morte e a Tulipa” (Erlbruch, 2021), do escritor Wolf Erlbruch. Em círculo, a atividade foi iniciada com a cantiga “a canoa virou”. Esta música foi utilizada enquanto uma representação simbólica para situações que envolviam a colaboração diante de eventos cotidianos desafiadores para os estudantes. Após um pequeno momento de troca, em que os estudantes se dirigiam ao centro da roda e contribuíam com alguma reflexão acerca do processo, foi solicitado que eles preparassem respostas para pequenas questões escritas que haviam sido escritas para aquele momento de troca lúdica. Uma das questões solicitava que o aluno desenhasse uma situação emocional desafiadora e seus desdobramentos enquanto uma resolução.

Essa ação em interação resultou em uma maior abertura das crianças em torno seus próprios sentimentos e emocionais. Muitos dos estudantes, mesmo ainda em idade tenra, compartilharam experiências pessoais marcantes, reconhecendo em si emoções como tristeza e frustração, que são objeto da narrativa do livro infantil “O Pato, a Morte

e a Tulipa” (Erlbruch, 2021), bem como a necessidade de uma mediação que possibilitasse a reconstrução de alguns sentidos vivenciados em suas realidades sociais. Esta atividade em abordagem colaborativa, de cunho pedagógico, permitiu a valorização do diálogo, da escuta sensível, da mediação e da reconstrução de sentidos a partir da leitura, propostas que são fundantes para a teoria histórico-cultural.

Um segundo relato de experiência foi desenvolvido na Escola Municipal Maria do Carmo Moura. Esta teve como objetivo principal o trabalho de competências socioemocionais. Tendo o lúdico como veículo, buscou-se trabalhar com lembranças significativas sobre si (estudantes) e sobre o ambiente social (escola) que eles convivem diariamente, de modo ampliar o debate e argumentação em sala de aula. Esta atividade foi intitulada “aventuras do sentir: explorando nossas vivências” e consistiu em solicitar que os estudantes selecionassem pequenos rostinhos em uma caixa lúdica e sem seguida que desenvolvessem, com a mediação das bolsistas do Pibid e da supervisora, um momento de interação para expressar seus sentimentos. Neste, após retirada dos rostinhos, eles foram estimulados a relatar vivências que os levaram a selecionar as expressões coletadas. Em sequência, foi trabalhado trechos do livro infantil “Como Eu Me Sinto” (Spelman, 2018), da escritora Cornelia Maude Spelman (2018), que explora, em uma forma lúdica, emoções e sentimentos, visando o fortalecimento entre a leitura e o desenvolvimento socioemocional.

A reconstrução de sentidos vivenciados pelos estudantes foi objeto principal destas práticas educativas. O terceiro

relato de experiência a ser explorado neste capítulo também teve o mesmo intuito e foi desenvolvido na Escola Municipal Maria Irene Tavares, participante deste núcleo do Pibid. Neste exemplo foi utilizado o livro infantil Chupim (Vieira Júnior e Navas, 2024), do escritor brasileiro Itamar Vieira Júnior, obra com ilustrações de Manuela Navas. As crianças, em uma perspectiva de abordagem colaborativa, foram organizadas em roda, sobre um tapete colorido, de modo a favorecer uma atmosfera acolhedora. A leitura foi interativa e mediada por ilustrações e expressões faciais. A cada pequeno trecho, as mediadoras, bolsistas e supervisora do Pibid, propunham perguntas para facilitar o debate e ampliar as possibilidades de escuta sensível.

Após a primeira rodada de leitura, os estudantes foram solicitados a desenhar partes da história que os interessaram. Neste momento, houve também uma troca simbólica acerca dos sentimentos de cada personagem. Os estudantes também compartilharam experiência e, dinamicamente, trabalharam no reconhecimento de suas emoções no livro elencado para a atividade. Estes três exemplos de atividades ilustram bem a utilização da leitura e de instrumentos culturais para fortalecer o desenvolvimento socioemocional em uma perspectiva histórico-cultural.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação brasileira, a relação entre as práticas educativas, o processo de ensino-aprendizagem, a alfabetização no espaço do ensino fundamental, e a compreensão teórico-prática do desenvolvimento socioemocional assumem enorme importância para o seu futuro. Fazer convergir

técnicas que auxiliam na melhoria e no desenvolvimento na atmosfera escolar deve ser um dos objetos do trabalho da Psicologia neste campo. Não obstante, em sala de aula, educadores, pedagogos e profissionais da psicologia também podem atuar, de forma multidisciplinar, para manejar demandas tanto de cunho cognitivo, quanto emocional. O lúdico, como debatido pela ótica da teoria histórico-cultural, é um forte aliado neste campo. Para tanto, a Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019) e a Lei n.º 14.819/2024 (Brasil, 2024) precisam se tornar realidade plena, de modo a permitir que as escolas da rede de educação básica de todo o país.

Um ponto importante deste processo é o reconhecimento que profissionais de diversas áreas podem trabalhar juntos para auxiliar no desenvolvimento dos espaços escolar. A Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019) e a Lei n.º 14.819/2024 (Brasil, 2024) demonstram que este é um momento ímpar neste percurso, que também possibilita novos horizontes para trabalho o trabalho pedagógico em sala de aula. Proferir celeridade a este processo é algo fundamental, uma vez que, a partilha de saberes entre a Pedagogia e Psicologia tem se mostrado profícua para o cotidiano das escolas deste projeto. Para além, a agenda de pesquisa deste núcleo, daqui para frente, se debruçará nos dados obtidos nas próprias escolas, especialmente naqueles que cercam o letramento e a formação de leitores. Estes são de suma importância para garantir a permanência de estudante nas escolas, bem como para maximizar as experiências que já estão sendo construídas neste núcleo. O futuro se faz caminhando e, em educação, este é construído por palavras.

REFERÊNCIAS

- BASU, Anamitra, and MERMILLOD, Martial. “Emotional intelligence and social-emotional learning: An overview.” *Online Submission* **1**, no. 3.182-185. 2011.
- BATISTA, Jéssica Batista; PASQUALINI, Juliana Campregher; e MAGALHÃES, Giselle Modé. Estudo sobre emoções e sentimentos na educação infantil. *Educação & Realidade*, 47, p.e116927. 2022.
- BERTASSO, Maria Laura Lopes. “Uma análise crítica da Lei nº 13.935/2019 sobre a prestação de serviços de psicologia nas redes públicas de educação básica.” 2022.
- BILLY, Roslyn J. F., and GARRÍGUEZ, Carmen Medina. “Why Not Social and Emotional Learning?.” *English Language Teaching* 14, nº. 4: 9-15. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 240, p. 1, 12 dez. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 2 out. 2025. 2019.
- BRASIL. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. **Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, e altera a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 12, p. 2, 17 jan. 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm. Acesso em: 2 out. 2025. 2024.

BUSS, Kristin A.; COLE, Pamela M.; and ZHOU, Anna M.. "Theories of emotional development: Where have we been and where are we now?." In *Handbook of emotional development*, pp. 7-25. Cham: Springer International Publishing, 2019.

CANTOR, Pamela; LERNER, Richard M.; PITTMAN, Karen J.; CHASE, Paul A.; and GOMPERTS, Nora. *Whole-child development, learning, and thriving: A dynamic systems approach*. Cambridge University Press, 2021.

NASCIMENTO, L.A. da Silva; and MÉLO, D.L. de,. AS EMOÇÕES DA CRIANÇA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(12), pp. 2379-2391. 2024.

OLIVEIRA, Leisa Aparecida Gviasdecki de, and BRANCO, Veronica. "Intencionalidade pedagógica e desenvolvimento da linguagem oral na educação infantil: um olhar sobre práticas e pesquisas." *Caderno Pedagógico* **22**, nº. 4 (2025): e13845-e13845.

DIAS, Camile Vitória Marques; DOMINGUES, Jovana Arcine; and GÓIS, José Cristiano de. "A FALTA DE PROFISSIONAIS QUALIFICADOS PARA CUIDAR DA SAÚDE MENTAL DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO NOS MUNICÍPIOS DE REGISTRO/SP E PARIQUERA-AÇU/SP." *Revista Tópicos* **2**, nº. 14: 1-14. 2024.

CANTO, Camila Gonçalves dos Santos do; NUNES, Patricia Oliveira Crespo; and RODRIGUES, Ana Cristina da Silva. "O lúdico como ferramenta de aprendizagem de leitura e escrita." *Revista eletrônica pesquiseduca* 13, nº. 29: 284-299. 2021.

ERLBRUCH, Wolf. *O pato, a morte e a tulipa*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 32 p. 2021.

GADAGNOTO, Thaianne Cristine; MENDES, Lise Maria Carvalho; MONTEIRO, Juliana Cristina dos Santos; GOMES-S-PONHOLZ, Flávia Azevedo; and BARBOSA, Nayara Gonçalves. "Repercussões emocionais da pandemia da COVID-19 em adolescentes: desafios à saúde pública." *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. 56: e20210424. 2022.

GUERRERO, Alba Lucy; and CAMARGO-ABELLO, Marina. "Teachers' agency in the implementation of an early childhood education policy program in schools in Bogotá, Colombia." *International Journal of Child Care and Education Policy*. 17, nº. 1: 2. 2023.

LARA, Gianna de; SARAIVA, Eduardo Steindorf; and COSSUL, Danielli. "Automutilação na adolescência e vivência escolar: uma revisão integrativa da literatura." *Educação e Pesquisa*. 49 (2023).

MARTUCHELLI, Anna Júlia; and BARROS, Atila. "AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE." *Revista Tópicos* **3**. nº. 21: 1-15. 2025.

NETO, Afonso Ribeiro Damasceno; ALVES, Jannaina da Silva; Damasceno, Adriana Silva; CAMARGOS, Heloisa Chagas Maia de; TEIXEIRA, Isabelly Moura Cavalcante; MORAIS Mácia Regina Vieira de; and AQUINO, Maria Valdenora Silva de. "CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VIGOTSKY E PAULO FREIRE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO COM PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA." *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. 11, nº. 6 (2025): 4270-4292.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de; COUTO, Maria Cristina Ventura; SADIGURSCHI, Gabriela; SARDINHA, Gabriel Prata Gonçalves; and DELGADO, Pedro Gabriel Godinho. “Promoção de Saúde Mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersetorial para o campo da Atenção Psicossocial.” *Physis: Revista de Saúde Coletiva*. 34 (2024): e34077.

PASQUALIN, Vinicius Cardoso. “Fragmentos, rastros e movimentos: um estudo sobre o jogo de forças no processo de regulamentação da Lei 13.935/2019.” (2025).

RAMINHO, Edney Gomes; GONÇALVES, Maria Célia da Silva; and SÍVERES, Luiz. “A relevância da interatividade pelo lúdico no processo de ensino e aprendizagem da leitura.” *Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*: 20-33. 2023.

RIBEIRO, Luiz Paulo. “SAÚDE MENTAL ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA: AVANÇOS E DESAFIOS DA POLÍTICA NACIONAL DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL A COMUNIDADES ESCOLARES.” *Caminhos da Educação: diálogos culturas e diversidades*. 7, nº. 2: e01-14. 2025.

ROCHA, Karina Raquel Galvão da. “Saúde mental no contexto escolar: as percepções dos professores que atuam em escolas públicas de Bragança, Pará.” 2023.

ROLIM, Amanda Alencar Machado. “Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.” *Revista de Humanidades*. 23, nº. 2: 176-180. 2008.

SCHERER, Klaus R., 2022. Theory convergence in emotion science is timely and realistic. *Cognition and Emotion*. 36(2), pp. 154-170.

SPELMAN, Cornelia Maude. Como eu me sinto quando tenho medo. Tradução de Liane Huning. São Paulo: Todo Livro, 2018.

SOUZA, Aline Juliana; RODRIGUES, Ellen de Albuquerque; SILVA, Eunice de Albuquerque; MAGALHÃES, Iria Pedrosa de, Selma de Albuquerque Rodrigues; and ANDRADE, Wânia Denise da Costa. “O Brincar em Vygotsky: Educação Infantil.” *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*: 09-70. 2022.

SUDARIO, Maria Vitória Braga; and MORENO, Gilmar Lupion. “Criança, escola e acolhimento institucional: a escola como espaço de socialização.” *Revista Teias* 23, nº. 68: 29-41. 2022.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar; NAVAS, Manuela (Ilustr.). Chupim. São Paulo: Todavia, 2024.

VGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984/

VGOTSKY, Lev Semyonovich. **Théorie des émotions: étude historicopsychologique**. Paris: L’Harmattan. 1998.

VGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes. 2001

VGOTSKY, Lev Semyonovich. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid: Akal. 2004.

WIGELSWORTH, Michael, VERITY, Lily, MASON, Carla, QUALTER, Pamela, and HUMPHREY, Neil. “Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence.” *British Journal of Educational Psychology* 92, no. 3: 898-924. 2022.

O USO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE ESPANHOL: O DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA ATRAVÉS DO PIBID

Acacia Lima (UFS/PIBID-CAPES)¹
Laís Araújo (SEMED/PIBID-CAPES)²
Estefani Vitória Santos (UFS/PIBID-CAPES)³
Nataly Eduarda Hora Oliveira (UFS/PIBID-CAPES)⁴

1. APRESENTAÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), presentes no cotidiano da imensa maioria de pessoas no mundo, jogam um papel significativo no que se refere à Educação. As práticas pedagógicas, em grande parte das escolas brasileiras, já quase não conseguem sustentar-se sem a contribuição de uma TDIC, seja indireta ou diretamente. Desde os mais básicos recursos digitais, como um projetor de *slides*, até os mais sofisticados, como óculos de realidade virtual, educadoras/es tentam e utilizam tais mecanismos, em um contexto em que a maioria das/os discentes possui ou tem acesso à internet e a alguma TDIC.

Além da inegável condição de fazer parte da realidade de alunas/os, é comum ler e ouvir que as TDIC tornam as práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas, contribuindo para uma eficiente aprendizagem de saberes. Do mesmo modo, é importante entender como esses mesmos recursos podem segregar pessoas ao reforçar desigualdades e proliferar comportamentos e atitudes discriminatórias.

Dentro desse contexto, e pensando em um dos objetivos do subprojeto de Língua Espanhola, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito da Universidade Federal de Sergipe (UFS), período 2024-2026, que é possibilitar a participação de alunas/os em práticas pedagógicas que favoreçam letramento digital, multiletramentos e metodologias inovadoras, esse artigo se propõe a apresentar os resultados de uma pesquisa, em que duas estudantes, participantes do citado subprojeto, investigam as contribuições e limitações do uso das TDIC, mais especificamente de um jogo digital, para a educação linguística de espanhol, em uma escola pública, de ensino médio.

Para fins de aplicação e análise, as pibidianas Estefani Santos e Nataly Oliveira, alunas do último período do curso de Letras Português-Espanhol, da UFS, supervisionadas pela professora Laís Araújo e coordenadas pela professora Acacia Lima, propuseram uma oficina, cuja temática foi o *bullying* e que tinha como objetivo, entre outros, discutir e refletir sobre os tipos de assédio, suas consequências e maneiras de combatê-lo. A oficina foi dividida em duas

1. Acacia Lima Santos, doutorado em Língua e Cultura, coordenadora de área, UFS, acacialisan@academico.ufs.br

2. Laís Araújo de Almeida Xavier, especialização em Ensino de Língua Espanhola, supervisora, SEMED/SE, laraujodealmeida@yahoo.com.br

3. Estefani Vitória Santos, graduação em Letras Português-Espanhol, pibidiana, UFS, estefanivitoria2019@academico.ufs.br

4. Nataly Eduarda Hora Oliveira, graduação em Letras Português-Espanhol, pibidiana, UFS, natalyduarda@academico.ufs.br

partes: a primeira, em que trataram do tema a partir da compreensão de textos; e a segunda, em que aplicaram um jogo digital chamado *Así, sí juego: ¡No al acoso escolar!*.

2. A BASE TEÓRICA DA PESQUISA

É evidente que o século XXI se destaca pelos significativos avanços tecnológicos que, por sua vez, impactam diversos aspectos da sociedade, abrangendo variadas áreas como a profissional, a social, a econômica, a cultural e a educacional. No tocante à Educação, mais especificamente, sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a utilização dos recursos digitais pode contribuir para que haja um eficaz compartilhamento e aquisição de saberes entre as/os participantes envolvidas/os no processo, ao mesmo tempo que seu mau uso ou, ainda, a falta deles, pode limitar o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica.

Nesse sentido, Neves (2023, p. 6) aponta que o ensino de línguas tem sido profundamente influenciado pelas rápidas transformações tecnológicas das últimas décadas. As epistemologias digitais surgem como um campo de estudo significativo, visando compreender as dinâmicas do conhecimento no ambiente digital e como elas atuam e modificam o ensino de línguas.

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional não é algo novo, visto que muitas/os professoras/es e alunas/os já fazem uso desses recursos em diferentes contextos, dentro e fora da sala de aula. A maioria das/os estudantes que hoje estão nos níveis de ensino fundamental e médio cresceu usando TDIC. Tais jovens são

denominadas/os por Prensky (2012) de “nativos digitais”, pois nasceram na era de trocas de informações imediatas.

Seguindo essa linha de pensamento, Selwyn (2011, p. 1-2, *apud* Da Silva, 2021, p. 52) salienta que “o uso da tecnologia em contextos educacionais parece ter se tornado tão corriqueiro, que, para muitos, entrou no universo do senso comum”. No entanto, Negumo e Teles (2016, p. 368) acrescentam que “embora os jovens façam uso cotidiano de smartphones na escola para várias atividades, a maioria dos professores ainda não foi capaz de desenvolver práticas pedagógicas com o celular nas salas de aula”.

Dito isso, percebe-se uma divergência que pode dificultar o uso das TDIC na Educação. Por um lado, alunas/os envolvidas/os quase que inteiramente no mundo digital, atentas/os às novidades e capazes de utilizar recursos de vários tipos. Por outro lado, muitas/os professoras/es que precisam de formação para o uso das TDIC em sala de aula.

Em outras palavras, vale ressaltar que grande parte das/os docentes não é, assim como as/os alunas/os, de nativas/os digitais, ou seja, muitas/os professoras/es precisaram ser alfabetizadas/os e letradas/os em TDIC, o que demanda um pouco mais de esforço, do que daquelas/es que adquiriram essas aptidões naturalmente.

Há várias alternativas para que essas/es professoras/es busquem se adaptar às novas demandas da educação em relação ao uso das TDIC, como cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada, por exemplo. Contudo, dado o contexto em que se desenvolveu a presente pesquisa, opta-se por destacar o compartilhamento de saberes

entre professoras/es supervisoras/es e pibidianas/os, no momento em que estas/es levam, da universidade para a escola, muitas ideias e recursos inovadores.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 25), “Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”. A partir dessa frase de Freire, entende-se a importância da construção dos saberes em sala de aula e o quanto a partilha é fundamental na busca da construção coletiva da aprendizagem. Essa prática é crucial aprimorar diariamente em sala de aula e, por isso, participar de um programa como o PIBID é tão significativo para todas/os as/os envolvidas/os. Embora se frise na experiência que pibidianas/os terão com a participação no programa, é notória a troca de conhecimento entre elas/es e supervisoras/es.

Como justificativa para o trabalho com as TDIC, as autoras deste artigo destacam como o uso de tais recursos está sendo impulsionado pelos documentos legais que orientam e regulam a educação brasileira, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (2018), no tópico da Área de Linguagens e Suas Tecnologias, quando se afirma que:

[...] propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. (Brasil, 2018, p. 487)

Percebe-se que há um anseio por parte das políticas públicas educacionais a fim de que haja um engajamento da educação com as TDIC. Além disso, na habilidade 01, relacionada à competência 07, a BNCC aborda que é necessário “Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos” (Brasil, 2018, p. 486). Essa habilidade refere-se à forma como a TDIC será empregada em sala de aula, englobando seus valores e aplicabilidades, para o uso de maneira consciente e moldando as práticas de linguagem para adequar-se em variadas realidades.

Nesse sentido, o uso das TDIC em sala de aula é muito importante na construção de saberes, entretanto, é preciso entender que se trata de seu uso responsável e voltado exclusivamente para objetivos educacionais.

Ainda sobre o que diz a BNCC sobre o uso das TDIC nas escolas, a habilidade 02, da competência 7, explicita que é importante “Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital” (Brasil, 2018, p. 497). Dessa forma, entende-se que as TDIC em sala de aula possuem potencial para a melhoria da qualidade do ensino, pois contribuem na “formação de cidadãos que saibam atuar na sociedade de forma crítica seja no cotidiano, seja nos canais digitais” (Souza, 2021, p. 84).

Pensando nisso, a oficina que deu origem a essa pesquisa foi pensada pelas pibidianas, supervisora e coordenadora não só com o intuito de utilizar as TDIC para entender suas contribuições e limitações, mas também, e principalmente, com a finalidade de discutir o *bullying*, um tema muito presente na vida de discentes, um tema delicado e que pode causar consequências graves na vida de uma pessoa.

É importante ressaltar que, em nenhum momento, deixa-se de trabalhar a língua espanhola. Há uma interação, uma fusão de práticas e procedimentos que permitem o trabalho conjunto, como corrobora Lima:

Isso não quer dizer que a educação linguística de espanhol esteja relegada a segundo plano, afinal, todo o material, com seus textos, atividades e discussões, estará na língua estrangeira. Nesse caso, é um processo de aprendizagem indissociável, em que se estuda o idioma ao mesmo tempo em que se forma uma/um sujeita/o crítica/o e capaz de mudar seu entorno (Lima, 2022, p. 248)

Assim, tendo em conta que é essencial o trabalho com temas que auxiliem a formação cidadã e que promovam uma reflexão crítica por parte da/o discente, mas buscando associar isso ao uso das TDIC, as autoras buscaram algo que chamassem a atenção das/os estudantes, mas que trabalhassem o conteúdo de forma educativa. Para tanto, escolheram um jogo digital, por entenderem que esses recursos são capazes de proporcionar entretenimento enquanto ensinam.

2.1 JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Os jogos, de maneira geral, estão cada dia mais cedo no cotidiano das pessoas, possibilitando uma série de novas experiências toda vez que são executados. Para Machado (2022), os jogos passaram por transformações importantes ao longo do tempo, não somente de analógicos a digitais, mas especialmente devido ao avanço da tecnologia. A cada nova geração, diversas melhorias foram implementadas ao longo do percurso.

Os jogos na educação não é algo relativamente novo. Muitas/os autoras/es discutiram sobre o seu uso com fins educativos e todos os benefícios que podem ser aproveitados em sala de aula. Segundo Fuentes (2008, p. 02), “diferentes estudos demonstraram que o jogo inclui pensamento criativo, solução de problemas, habilidades para aliviar tensões e ansiedades, capacidade para adquirir novos entendimentos, habilidade para usar ferramentas e desenvolvimento da linguagem”^[1], ou seja, percebe-se que os jogos conseguem promover mais possibilidades de aprendizagem, inclusive permitindo que a/o aluna/o-jogadora/or seja a/o protagonista.

Já em relação aos jogos digitais (JD), concorda-se com a definição de Lima, quando afirma que:

¹ Tradução ao português feita pelas autoras do artigo.

os jogos digitais são hipergêneros virtuais e lúdicos, compostos de várias linguagens e semioses, e que, além de apresentarem espaços interativos de criação, de imersão, de coautoria e de simulação, estabelecem e amplificam relações socioculturais, promovendo envolvimento e potencializando o desenvolvimento cognitivo e afetivo entre as/os sujeitas/os, a partir da resolução de conflitos e da superação de desafios. (Lima, 2022, p. 68)

Dessa forma, entende-se que os JD, levando em conta sua capacidade multimodal, abarca diversos gêneros como, por exemplo, fotografias, notícias, documentos, receitas, gráficos, pesquisas, quadrinhos, entre outros. Além disso, os JD são capazes de promover interação entre as/os participantes, solução de problemas e aprendizagem de diversos conhecimentos e linguagens, de forma lúdica e em ambiente virtual.

A própria BNCC já prevê o trabalho com JD nas escolas, quando afirma que:

Para tanto, é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorarem interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e apps variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, gifs, memes, infográficos etc.), mas também interfaces éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente (BRASIL, 2018, p. 489).

Como pode ser verificado, no excerto do documento acima citado, há uma clara menção ao fato de que alunas/os devem ser motivadas/os a criar JD. Outras duas passagens, no mesmo documento, mencionam games com o obje-

tivo de ampliar repertório (BRASIL, 2018, p. 492), e, ainda, uma terceira passagem cita os games no que diz respeito à leitura, à compreensão oral, à produção de textos, entre outros (idem, p. 502).

No entanto, esse assunto ainda gera controvérsias no contexto acadêmico, pois nem todas/os as/os professoras/es estão aptas/os a utilizar esses recursos tecnológicos ou simplesmente não os aceitam como meio viável de ensino. Segundo Alves e Silva (2020, p.81), “o professor tem um papel insubstituível na dinâmica do processo de ensino aprendizagem e, portanto, não devendo encarar os jogos digitais como rivais ou obstáculos na sua atuação profissional”. O caminho é longo e cheio de entraves, mas já há uma grande variedade de cursos e estudos que podem auxiliar a/o docente no uso das TDIC, inclusive, dos jogos digitais.

Lima (2022) chama atenção para essa questão em relação aos JD, mas não só para o lado docente, e sim para toda a comunidade escolar, incluindo mães, pais e demais tutoras/es de alunas/os. A autora afirma que convencer àquelas/es que fazem parte da comunidade escolar de que jogos digitais não servem apenas para brincadeiras é algo complexo, demorado e que requer muita publicação de resultados positivos do uso dos jogos na educação, mas que é possível.

A autora afirma ainda que docentes precisam ter cuidado com jogos digitais prontos, que são classificados como educacionais, pois nem sempre são realmente educativos, ou ainda, podem atuar contra uma formação cidadã e um posicionamento crítico dos estudantes.

Muitos são os estudos que destacam os benefícios e contribuições do uso de jogos digitais na educação, inclusive da língua espanhola. Para Silva (2021, p. 22), “Na língua espanhola, o emprego dos jogos pode ser compreendido como um recurso motivador da aprendizagem dos estudantes, de forma que incitem a aquisição de conhecimento, simultaneamente ao legítimo interesse pela matéria”, ou seja, os JD, com esse fim, podem ajudar a estudantes a aprenderem de forma mais motivada e divertida. Eles se destacam como recursos dinâmicos que estimulam o alunado na prática do idioma de maneira interativa.

Lima (2022) defende que o uso dos jogos digitais na educação linguística de espanhol pode contribuir para o conhecimento de diversos temas, culturas, identidades e contextos sociais, históricos, econômicos e político, além de possibilitarem o trabalho com variados gêneros e oportunizarem multiletramentos e o contato com diferentes linguagens.

3. DA OFICINA E DA APLICAÇÃO DO JOGO DIGITAL EM SALA DE AULA

Para identificar quais são as contribuições e limitações do uso das TDIC na educação linguística do espanhol, em uma escola pública, de ensino médio, o tipo de pesquisa escolhido para esse trabalho foi a etnográfica, já que, segundo Gil (2017, p. 38), “a pesquisa etnográfica tem como propósito o estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade e observação participante.” Aqui vale ressaltar que, embora essa pesquisa não tenha sido desenvolvida com o objetivo de analisar as/os discentes propriamente

mente ditas/os, a observação partiu diretamente de como elas/es atuaram diante do que foi proposto.

Além disso, sobre esse tipo de pesquisa, Marconi e Lakatos (2017, p. 119) explicam que o objetivo é combinar o ponto de vista da/o observadora/or interna/o com a/o externa/o, bem como descrever e interpretar a cultura de um grupo social. Nesse sentido, a pesquisa em questão se classifica como etnográfica, uma vez que buscou analisar como o uso das tecnologias digitais em sala de aula podem contribuir para o desenvolvimento das/os alunas/os, no ambiente de convivência e aprendizagem delas/es, a escola, e através da observação participante das pibidianas, como também da observação da professora supervisora.

A pesquisa foi realizada no Centro de Excelência Leandro Maciel, que é uma escola de ensino integral, da rede estadual de Sergipe, localizada em Aracaju e tem como público-alvo alunas/os do ensino médio, embora também possua duas turmas de 9º ano, do ensino fundamental.

A professora de espanhol da escola é supervisora no PIBID e recebeu as alunas, que fizeram essa pesquisa, em suas turmas do 2º ano B e 3º ano C, no ano de 2025. A princípio, as pibidianas observaram as aulas da professora supervisora, com o intuito de conhecerem não só a prática pedagógica em que alunas/os da escola estavam acostumadas/os, como também para conhecerem as turmas, no que diz respeito a saberes, comportamentos, anseios e dificuldades.

Com apoio na base teórica discutida no âmbito da universidade e nas informações coletadas na escola a partir das observações, as pibidianas elaboraram uma sequência

didática intitulada *El acoso escolar*, organizada para duas aulas. Para a primeira aula, a sequência didática se desenvolveu através de textos informativos, com imagens e vídeos sobre o *bullying*; e para a segunda aula, as alunas utilizaram um jogo digital, *Así, sí juego: ¡No al acoso escolar!*, o qual será discutido na seção seguinte.

Na primeira aula, a proposta priorizou a capacidade de interpretação e o desenvolvimento da fluidez da leitura e aquisição de vocabulário em espanhol, com o intuito de conhecer e discutir o tema. Além disso, a primeira aula promoveu uma preparação para a segunda aula no que diz respeito ao tema da oficina.

De modo geral, a sequência didática permitiu uma reflexão sobre a importância de manter o respeito no ambiente escolar e o quanto a prática do *bullying* prejudica a convivência e harmonia não só dentro da escola, mas também fora dela.

3.1 UM JOGO DIGITAL SOBRE ASSÉDIO ESCOLAR

O jogo *Así, sí juego: ¡No al acoso escolar!*[II] aborda de maneira simples e objetiva, através de sequências narrativas em forma de quadrinhos e *quizzes*, a prática do *acoso* (*bullying*) na escola e como esse tipo de comportamento tem suas consequências, inclusive fora do ambiente escolar.

II Disponível em: <https://www.defensoria.gob.pe/juegos/> Acesso: 15 de maio de 2025

Figura 1 - Tela Inicial do JD Así, sí juego



O jogo da pesquisa foi desenvolvido pela *Defensoría del Pueblo*, do Peru, um organismo criado para defender direitos fundamentais das/os cidadãs/ãos peruanas/os, além de supervisionar as ações da administração estatal. O jogo foi publicado em 17 de fevereiro de 2023, está disponível gratuitamente no *site* da *Defensoría del Pueblo*, no qual também é possível encontrar diversos jogos com a finalidade de educar e conscientizar sobre temas sociais.

O jogo é inteiramente desenvolvido em língua espanhola, o que favorece uma maior imersão da/o jogadora/or no idioma e contribui para o seu aprofundamento linguístico. Infelizmente, não há áudio com a reprodução das falas dos personagens. Esse seria um recurso que auxiliaria despertar o interesse e o costume em ouvir a língua espanhola. O jogo só conta com uma música instrumental que em nada melhora a experiência dentro do ambiente virtual. Mesmo assim, a partir das situações apresentadas no jogo, pode-se praticar a leitura em voz alta ou, ainda, dramatizar as cenas, contribuindo para um tipo de reprodução de falas.

Para jogá-lo, não há necessidade de equipamento com grandes configurações, mas é necessário ter acesso à internet, uma vez que não há como fazer o *download*, só pode ser jogado *on-line*. Esse é, sem dúvidas, um ponto negativo, imaginando que nem sempre a escola possui um laboratório de informática com tal viabilidade.

No caso da escola em que estavam as pibidianas dessa pesquisa, há um laboratório de informática com acesso à internet, mas que estava ocupado no dia da aplicação da oficina, o que promoveu uma mudança de planos e uma autorização da professora supervisora para o uso de celulares na sala de aula. Esse dado é relevante, uma vez que naquele momento já estava em vigor a lei^[III] que proibia o uso dos citados aparelhos na escola.

De modo geral, *Así, sí juego: ¡No al acoso escolar!* tem como objetivo promover a conscientização de crianças e adolescentes sobre o *bullying* escolar, mostrando as situações de assédio sob três perspectivas: a visão da vítima, a do praticante da violência e a de uma pessoa conivente com essa prática.

Trata-se de um jogo de caráter sequencial, no qual cada jogadora/or precisa refletir sobre as ações dos personagens e escolher o que fazer. Tal decisão conduz a uma nova cena. As perguntas geralmente apresentam duas alternativas, que levarão a uma resposta correta e outra incorreta.

III Lei Federal 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que “dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica”.

A primeira escolha das/os jogadoras/es é com qual dos 3 personagens principais irão jogar: María (a vítima), André (o praticante do acoso) e Juan (cúmplice do assediador). Essa eleição inicial é extremamente importante, pois será a partir dessa decisão e do ponto de vista do personagem escolhido que as ações e comportamentos serão explicitados.

Figura 2 - Cena do JD *Así, sí juego*



Após a escolha dos personagens, há interações de cada um deles em seus respectivos papéis. A cada resposta correta, é mostrado um recado com alguma informação do porquê a resposta ser aquela e os motivos do personagem ter agido daquela maneira, ou seja, o jogo dá um *feedback*, característica essencial dos jogos digitais educacionais. Quando uma resposta incorreta é escolhida, também são mostrados os motivos da resposta estar incorreta e é dada uma chance para tentar responder novamente.

Esse jogo faz com que as/os alunas/os explorem as respostas possíveis e consigam saber se estão sendo vítimas, praticantes ou apenas cúmplice de casos de *bullying*. Além

disso, permite uma reflexão mais profunda da situação dos personagens e entendimento de quais medidas devem ser tomadas ao se depararem com esse tipo de comportamento, pois o *acoso* entre as/os adolescentes costuma ser comum e tem uma série de consequências desagradáveis e permanentes na vida de quem sofre.

Ao final da atividade, a/o participante deve classificar os personagens como vítima, agressor ou observador da situação apresentada. Essa etapa tem como objetivo verificar se a/o jogadora/or manteve a atenção durante o percurso do jogo e se compreendeu o tema abordado.

3.2 AS TDIC NA AULA DE ESPANHOL

Quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), na primeira aula, como foi citado anteriormente, utilizou-se um vídeo^[IV] que, junto a outros textos, possibilitou a reflexão crítica das/os estudantes acerca das diferentes formas de violência, o *acoso* físico, verbal, social e virtual, bem como suas consequências emocionais e sociais. O vídeo aborda os distintos tipos de *acoso*, as consequências para quem sofre, os possíveis motivos de quem o pratica e as medidas que devem ser tomadas diante dessas situações, incluindo a importância de reconhecer quando se está passando por isso.

Foram feitas questões que incentivavam as/os discentes a expressarem suas percepções pessoais acerca do *acoso*, relatando experiências já presenciadas e estratégias para

enfrentamento, além da interpretação do que tinha sido visto no vídeo.

Embora o vídeo seja uma TDIC considerada comum na sala de aula, seu uso ainda desperta motivação e é bastante eficaz, pois reúne imagem e som com muitas possibilidades de prender a atenção das/os alunas/os. Nas aulas de língua espanhola, por exemplo, um vídeo pode transmitir o conteúdo não só com legendas ou áudio, mas também através de imagens que auxiliam na compreensão do que se está lendo ou escutando.

Quanto ao uso do JD, na segunda aula, o *layout* do *Así, sí juego: ¡No al acoso escolar!* é bem simples e intuitivo, o que facilitou o acesso das/os discentes ao sistema. Vale ressaltar que, durante a preparação da oficina, as pibidianas jogaram diversas vezes para cronometrar o tempo gasto para completar a atividade e identificar as palavras que as/os alunas/os na escola teriam mais dificuldade. A partir disso, elas elaboraram uma lista com esses termos, uma espécie de glossário, para que as/os estudantes compreendessem melhor o que cada personagem estava falando.

Durante a aplicação, observou-se que o recurso despertou interesse imediato nas/os discentes, que demonstraram curiosidade em relação ao funcionamento do jogo e ao vocabulário empregado. Algumas/uns alunas/os apresentaram dificuldades iniciais na compreensão dos textos em espanhol, mas buscaram estratégias de dedução ou apoio entre colegas para avançar na história do jogo. Essa interação colaborativa foi um aspecto positivo, uma vez que contribuiu tanto para a aprendizagem linguística quanto para o envolvimento coletivo com a atividade.

^{IV} Disponível em [¿Que es el bullying o acoso escolar?](#) Acesso em 07 de agosto de 2025.

Além disso, o JD promoveu um momento de descontração e envolvimento mais lúdico das/os estudantes com o tema. Foi possível perceber o empenho das/os discentes na participação e comprometimento com a atividade, consequentemente, elas/es refletiram e compartilharam o conhecimento adquirido e construído durante a oficina. A aplicação do JD reverberou positivamente nas aulas posteriores à aplicação da oficina, a ponto das turmas solicitarem mais atividades com aquele recurso.

Assim, foi possível observar, durante a prática pedagógica na escola, o que foi discutido na teoria, dentro do âmbito acadêmico: para a geração de nativas/os digitais, recursos como jogos digitais ou atividades com linguagem gamificada são atrativos e eficazes na sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo se propôs a apresentar os resultados de uma pesquisa, em que duas estudantes, participantes do PIBID da Universidade Federal de Sergipe, investigam as contribuições e limitações do uso das TDIC, mais especificamente de um jogo digital, para a educação linguística de espanhol, em uma escola pública sergipana, de ensino médio.

Após discussão teórica na universidade, as pibidianas buscaram fazer parte do ambiente escolar, observando as turmas e as aulas da professora supervisora, a fim de compreender as necessidades dentro daquele contexto. Assim, elaboraram uma oficina sobre *bullying*, em que se destacava o uso de tecnologias digitais, em especial um vídeo e um jogo virtual.

Como contribuições, verificou-se, primeiramente, que o uso do celular para fins pedagógicos pode desempenhar um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem, desde que seja aplicado de maneira direcionada. O fato, por exemplo, das pibidianas conduzirem as/os estudantes para o *site*, em que estava o jogo, contribuiu para que elas/es não se desviassem para outros aplicativos tão facilmente.

Ressalta-se, então, a importância da mediação docente, uma vez que o acompanhamento das pibidianas e a supervisão da/o professora/or são elementos fundamentais para garantir que as TDIC sejam utilizadas de forma eficiente, crítica e pedagógica, evitando distrações e potencializando os benefícios que esses recursos oferecem para a formação integral das/os estudantes.

Outra contribuição do uso das TDIC na aula de língua espanhola foi o engajamento e a participação das/os alunas/os, pois o uso do jogo, por exemplo, tornou a aprendizagem mais dinâmica e estimulou a colaboração entre as/os discentes, não só em relação ao tema, mas também no que diz respeito ao letramento digital e aos multiletramentos.

Ainda neste panorama de contribuições das TDIC em sala de aula, sobretudo para aprendizagem da língua estrangeira, vale pontuar o desenvolvimento de algumas competências cognitivas, como a promoção das expressões orais, pois as/os alunas/os tentavam praticar mais o idioma de acordo com o que estão vendo no jogo, bem como buscavam ouvir atentamente o que a/o professora/or estava explicando acerca da temática em espanhol.

Embora o uso das TDIC em sala de aula traga inúmeros benefícios, também existem limitações que podem comprometer suas funcionalidades e objetivos. Um exemplo são as tentativas de dispersão das/os alunas/os quanto ao uso do celular. As pibidianas tiveram que inspecionar e até vigiar se alunas/os não desviavam a atenção para outros aplicativos e conteúdos alheios ao objetivo pedagógico.

Esse trabalho teria sido diminuído se fosse no laboratório de informática, mas não deixaria de existir, uma vez que também se pode acessar daí outras informações que não são pertinentes à aula. É necessário um esforço contínuo de conscientização dessas/es estudantes em relação ao uso das TDIC com acesso à internet para fins educativos.

Ainda sobre o uso do celular, pode haver limitações no sentido de que alguma/um estudante não possua ou não esteja em posse do citado aparelho no dia da aula, ou pode ser que a escola não disponibilize acesso à internet através de redes *wi-fi*. Ademais, mesmo com o aparelho e com internet, pode acontecer de, por algum motivo de configuração, a/o aluna/o não conseguir acessar à atividade. A exemplo disso, durante a oficina dessa pesquisa, um aluno tinha o aparelho, mas não conseguiu conectar a internet, embora ela estivesse disponível. A solução foi fazer a atividade com outro colega.

Além disso, é importante analisar todo o contexto escolar, pois as condições de infraestrutura constituem um fator determinante para a utilização das TDIC, uma vez que, em sua maioria, esses recursos demandam aparelhos atualizados e conectados à internet para seu pleno funcionamento.

Por fim, a última limitação observada não tem muito a ver com a aplicação da oficina, mas especialmente à sua preparação. A busca pelo jogo digital sobre *bullying*, em espanhol, demandou bastante tempo e esforço tanto da coordenadora de área do PIBID, como das pibidianas. Afinal, o jogo precisava ser sobre “el acoso escolar”, ser educacional, possuir informações corretas, ser acessível, ser objetivo, estar em espanhol, entre outros. Infelizmente, ainda não há um banco de recursos educacionais digitais que abarquem jogos que tratem de temas sociais e culturais em variados formatos. Jogos educacionais são, normalmente, a base de *quizzes*, o que deixa a atividade, algumas vezes, monótona.

Conclui-se que as TDIC não apenas ampliam o repertório tecnológico dos discentes, no que diz respeito a letramentos digitais e multiletramentos, como também estimulam habilidades de resolução de problemas, tomada de decisão, cooperação, colaboração e pensamento criativo e estratégico. Também contribuem para o desenvolvimento de competências gerais previstas pela BNCC (2018), como a consciência crítica, a responsabilidade e a cidadania digital, reforçando o papel das TDIC na construção de sujeitas/os autônomas/os e preparadas/os para atuarem em uma sociedade cada vez mais mediada pela tecnologia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- ALVES, D. F. S.; SILVA, J. F. M. Jogos digitais: uma revisão sobre definições, fundamentos e aplicações no ensino de ciências. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, v. 4, n. 1, p. 80-94, 2020.

DA SILVA, M. V. (Des) Políticas Linguísticas No Brasil: A Reforma Do Ensino Médio E A Exclusão Do Ensino De Língua Espanhola Na Educação Básica. **Revista Diálogos**, v. 6, n. 2, p. 233-245, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática Educativa. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FUENTES, C. N. El componente lúdico en las clases de ELE. **marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 7, p. 1-14, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, A. LA VUELTA AL MUNDO EN 4 HISTORIAS: **um estudo sobre Jogos Digitais, Migrações Contemporâneas e Educação Intercultural de Espanhol**. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) — Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC), Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37503>. Data de acesso em: 25 fev. 2025.

MACHADO, J. S. **Jogos digitais como ferramentas motivadoras para aprendizagem de espanhol**. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Santa Maria 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/27732>. Data de acesso em: 24 fev. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NEGUMO, E.; TELES, L. F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online), Brasília, v. 97, p. 356-371, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/wBpRPnRRcmCBtZrh99VZbTC/?format=html&lang=pt>. Data de acesso: 20 set. 2025.

NEVES, T. D. O impacto das tecnologias digitais no ensino de línguas: explorando epistemologias contemporâneas. **Anais do Encontro de Formação de Professoras/es de Línguas (ENFOPLE)**, v. 9, n. 1, 2023.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Trad. Eric Yamagute. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

SILVA, C. N. P. M. **Metodologias ativas: a utilização de jogos como ferramenta de aprendizagem na disciplina de espanhol no âmbito da sala de aula**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Espanhol) — Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19783>. Data de acesso: 09 jan. 2025.

SOUZA, J. C. G. Integração Das TDICS Na Educação: Espaços Digitais. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 74–88, 2021.

PIBID E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM SERGIPE: LETRAMENTOS, DECOLONIALIDADE E PARCERIA ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A UNIVERSIDADE

Ana Cecília Nascimento e Santos¹

Izabel Corrêa Macedo²

Manuela Oliveira de Jesus³

Maria Amália Vargas Façanha⁴

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo é fruto da parceria que nasceu no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), entre uma professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS) (coordenadora de um dos núcleos do Pibid/Inglês) e 03 professoras de escolas da rede pública de ensino de Sergipe (docentes-supervisoras do núcleo). Aqui, apresentamos reflexões construídas ao longo do primeiro ano de nossa participação no Pibid (edição 2024-2026), referentes ao processo de formação docente (inicial e continuada), com base em nossas experiências vividas junto às/aos 24 bolsistas participantes, estudantes dos cursos de Letras Português/Inglês e Letras Inglês da UFS, no contexto da escola pública sergipana. Nesse sentido, trata-se de resultado de pesquisa autoenográfica (Pardo, 2019), por meio da qual buscamos registrar e analisar a influência do PIBID Inglês da UFS na formação docente das participantes-autoras.

Os encontros formativos contam com discussões sobre textos escolhidos que versam sobre temas como: educação linguística e ensino de inglês (Menezes de Souza, 2019),

letramentos e multimodalidade no ensino de inglês na escola pública (Morais; Aranda, 2024; Kress; Van Leeuwen, 2006) e decolonialidade e ensino de línguas (Pardo, 2019), abrangendo discussões sobre colonialismo digital (Boa Sorte, 2024; Mizan; Ferraz, 2024) e o papel docente na formação de uma cidadania crítica e participativa. Defendemos uma formação que entende que o ensino de línguas estrangeiras pode contribuir para a expansão de perspectivas (Monte Mór, 2018) de seus agentes (docentes e discentes), não somente sobre o aprendizado de línguas, mas sobre questões que afetam as sociedades, gerando diferentes demandas.

Entendemos que as experiências vividas nas 03 escolas, as quais são compartilhadas nos encontros formativos na UFS, promovem oportunidades ricas de ressignificação do nosso entendimento (docentes e discentes) sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês. As experiências das/dos bolsistas: pontos positivos, desafios, imprevistos, medos, erros e acertos são consideradas, e a escuta atenta e respeitosa de todas as pessoas participantes do

1. Ana Cecília Nascimento e Santos, Mestra em Linguística Aplicada, Especialista em Linguística Aplicada, Licenciada em Letras Português-Inglês, professora supervisora do PIBID, Secretária do Estado da Educação - SEED. E-mail: anaceciliase@gmail.com

2. Izabel Corrêa Macedo, Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Licenciada em Letras Português-Inglês, professora-supervisora do PIBID-Inglês, Secretária do Estado de Educação-SEED. E-mail: bellmacedomfaj78@mail.com.

3. Manuela Oliveira de Jesus, Mestra em Letras, Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior, Licenciada em Letras Português-Inglês, professora-supervisora do PIBID-Inglês, Secretária do Estado de Educação-SEED. E-mail: manulisaoliveira@yahoo.com.br.

4. Maria Amália Vargas Façanha, Doutora e Mestra em Educação, Licenciada em Letras Português/Inglês, formação acadêmica, coordenadora do núcleo PIBID-Inglês, Universidade Federal de Sergipe. E-mail: amaliavargas@academico.ufs.br

núcleo enriquece as discussões, as quais são embasadas nas leituras realizadas e nas experiências prévias. Com isso, os olhares para o planejamento das aulas torna-se mais aguçado, contribuindo para que as/os discentes se sintam mais confiantes e capazes de promover um ensino que possa tornar as aulas de inglês significativas para as/os discentes das escolas onde estão atuando. A seguir, compartilharemos algumas dessas experiências que tornam o Pibid um programa cada vez mais necessário. Vale destacar que, desde 2009, há a presença da Língua Inglesa no Pibid, sem interrupções.

2. LETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E DECOLONIALIDADE NAS AULAS DE INGLÊS

Com base em nossa vivência como docentes de inglês, percebemos que o ensino desse idioma, no contexto da educação básica da rede pública de Sergipe, baseia-se no conceito de que a língua é vista como instrumento de acesso à modernidade, ascensão social e ao progresso. Com isso, tornam-se comuns práticas que valorizam o caráter instrumental, estrutural, deixando de lado uma formação mais ampla. Em nossas práticas no Pibid, vimos problematizando o conceito de língua como sistema abstrato, de base saussuriana, trazendo para nossas discussões e práticas uma visão que corrobora com o que postula Menezes de Souza (2019, p. 246) quando ele afirma que:

O estruturalismo, dentro de uma visão Saussureana acabou ou seja, não temos mais! Uma vez que temos essa interconectividade, o conceito de língua como um sistema abstrato já não faz mais sentido. A gente vê isso quando falamos de multimodalidade, ou

quando falamos de letramento. Estamos falando agora de práticas diversas de usos de língua por usuários em contextos diferentes.

Nessa perspectiva, buscamos também problematizar práticas que ainda entendem a ligação do idioma, somente, ou principalmente, aos Estados Unidos e Reino Unido, perpassando sempre a ideia da superioridade cultural e intelectual desses países. Essa ideia ou postura de superioridade tem base em uma perspectiva colonial, a qual ainda está muito presente em nossa sociedade, sendo marcada por relações de poder que colocam a língua inglesa como idioma central. Essa condição pode reforçar, por exemplo, de forma mais extrema, o apagamento de identidades locais; e de maneira mais generalizada, a supervalorização das culturas hegemônicas, com ênfase nos Estados Unidos.

Procuramos vivenciar hoje, em nosso núcleo, um movimento que ganha espaço e força, impulsionado por discussões que defendem práticas que abordam o ensino de língua inglesa de forma crítica e transformadora, que busca questionar e superar as estruturas de dominação presentes no ensino de línguas. Essa compreensão de educação está em consonância com a perspectiva dos letramentos que, conforme indicam Nascimento, Façanha e Santos (2023), com base em resultado de pesquisa conduzida junto a docentes da rede pública de Sergipe, pode contribuir para a formação de pessoas mais conscientes de seus papéis nas sociedades, passando, com isso, a questionar “[...] as ‘verdades’ de um mundo que não é neutro, mas constituído de ideologias e valores, contribuindo para que os alunos consigam perceber a posição em que se encontram

na sociedade, construindo suas ideias, a partir de questionamentos (JANKS, 2014)” (Nascimento; Façanha; Santos, 2023, p. 30).

Nesse sentido, no processo de decolonização, é de extrema importância o papel da escola e do professor como agentes de transformação social e construção de saberes plurais. O que era entendido como correto e legítimo, historicamente, começa a ser questionado, pois a perspectiva decolonial busca romper com os paradigmas eurocêntricos. Nessa perspectiva, Walter Mignolo (2008) propõe o conceito de “desobediência epistêmica”, entendido como um movimento de resistência intelectual que visa libertar o pensamento das estruturas coloniais de saber e poder. Para o autor, “a desobediência epistêmica é o ponto de partida para a libertação do pensamento e a abertura para outras epistemologias” (MIGNOLO, 2008, p. 289). Com base nessa compreensão, concordamos que para promover uma educação que contemple várias visões de mundo, é preciso que o fazer pedagógico seja enriquecido com a adoção de uma postura decolonial, a qual, em relação ao ensino de inglês, torna esse idioma também parte das identidades dos diferentes indivíduos que o abraçam e o adotam para si.

Partindo dessa visão, espera-se da/do profissional docente de Língua Inglesa que ela/ele não se limite a reproduzir padrões linguísticos e a supervalorizar culturas hegemônicas, mas que busque valorizar, acolher e integrar as identidades, abrindo espaço para os saberes locais dos alunos, com o objetivo de promover uma aprendizagem crítica, plural e emancipadora. Essa compreensão

de educação está em consonância com o entendimento de Freire (1996), de que a educação precisa levar à autonomia, permitindo que o sujeito seja livre para tomar suas próprias decisões e possa continuar sempre aprendendo. O autor destaca que é possível provocar transformações nos espaços socioeducativos, com destaque para o entendimento de que a história não é algo determinado, mas sim, um conjunto de possibilidades. Entendemos que as aulas de língua inglesa, nessa perspectiva, podem desempenhar papel importante na construção de um ambiente em que a formação (inicial e continuada) aconteça de forma a incentivar o desenvolvimento de uma cidadania mais crítica e consciente de seus papéis nas sociedades.

3. FORMAÇÃO DOCENTE - PIBID EM AÇÃO

Nesta seção, apresentamos algumas experiências vividas nas 03 escolas participantes de um dos núcleos Pibid/Inglês da UFS. Os relatos são feitos, principalmente, pelas professoras supervisoras e trazem como destaques, atividades desenvolvidas nas turmas em que as/os bolsistas estão atuando, as quais estão alinhadas com as teorias que embasam nossas práticas de formação inicial e continuada.

3.1. PIBID EM AÇÃO NO COLÉGIO ESTADUAL GLORITA PORTUGAL

Em 2025, 08 (oito) estudantes dos cursos de Letras Português/Inglês e Letras Inglês, da Universidade Federal de Sergipe, iniciaram suas atividades como bolsistas do PIBID, no Colégio Estadual Profª. Glorita Portugal,

localizado no Conjunto Eduardo Gomes, no município de São Cristóvão/SE, o qual atende a turmas do Ensino Fundamental e Médio. Os licenciandos, sob a orientação da professora supervisora e da coordenadora do núcleo, buscaram desenvolver atividades que compreenderam os fundamentos teóricos das perspectivas decoloniais e multimodais, planejando práticas pedagógicas coerentes com esses referenciais, integrando diferentes linguagens e contextos através de ações que favoreçam a criticidade, o diálogo e a participação ativa dos alunos. Ao longo do ano 2025, as/os discentes bolsistas participaram de formações que os prepararam teoricamente para a prática, pois os encontros deram embasamento para que se pudesse compreender melhor as perspectivas decoloniais e multimodais, o que se refletiu no desenvolvimento das atividades de regência.

Figura 1 - Momentos de interação em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras.

As práticas pedagógicas multimodais buscaram integrar diferentes linguagens/modos de produção de sentidos (visual, oral, escrita e digital), ampliando as formas de expressão e compreensão dos alunos, com foco no diálogo e no pensamento crítico, incentivando questionamentos, participação ativa e interpretações reflexivas sobre a realidade social. Na perspectiva da decolonialidade, procu-

ramos valorizar saberes locais e experiências dos estudantes. Ao refletir sobre o que Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) postulam sobre os efeitos da lógica capitalista na forma como as sociedades vivem e se organizam, Pardo (2019, p. 11) afirma que:

[...] a fim de promover relações de poder mais igualitárias entre diferentes seres e saberes, a teoria decolonial procura identificar hierarquias invisíveis e desigualdades naturalizadas, as quais tentam impor uma homogeneidade sobre a heterogeneidade humana.

Nesse sentido, foi proposto, pela professora regente, trabalhar com eixos temáticos, sendo um deles: a consciência negra. O desafio foi trazer para os planejamentos das aulas um olhar de base decolonial, o que foi possível por meio de práticas pedagógicas que buscaram romper a lógica eurocêntrica, valorizando as identidades negras e africanas. Para que houvesse engajamento das/dos discentes da escola, buscou-se trazer elementos de suas realidades para provocar o sentimento de pertencimento. Trouxemos exemplos de pessoas sergipanas e símbolos de resistência do nosso país, associando-os ao reconhecimento e à valorização da cultura afro-diaspórica, abordando produções culturais de autores e artistas cujas obras foram produzidas em língua inglesa, como: Maya Angelou, Chinua Achebe, Chimamanda Adichie, Nelson Mandela e Martin Luther King Jr. Esse direcionamento demonstra nossa compreensão de que o ensino da língua Inglesa pode ser um instrumento que promova visibilidade de culturas; diálogo entre pessoas de diferentes países e culturas; e não como ferramenta de dominação.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a formação inicial (discentes bolsistas) e a continuada (professoras supervisoras e professora coordenadora do núcleo) vem sendo expandida. Isso ocorre nos relatos de experiências e percepções que são compartilhados nas reuniões do núcleo Inglês; nas reuniões de planejamento; e na escola, na execução dos planos de aula. Discentes e docentes reconhecem que o começo no Pibid foi algo desafiador, edificante e necessário. Desde o início, o processo de formação vivido neste programa tem provocado, em toda a equipe, a saída da zona de conforto, o que tem feito com que práticas de ensino de idiomas, muitas vezes reproduzidas de forma automática, sejam revisitadas e ajustadas.

Há o consenso entre docentes e discentes bolsistas de que, durante o planejamento, foi preciso estudar mais, questionar materiais, abordagens e até concepções já internalizadas sobre o que ensinar e como ensinar inglês. Dessa maneira, as aulas tiveram um olhar mais sensível para a realidade das/dos discentes, o que demandou uma preocupação constante em elaborar propostas que fizessem sentido para todas/todos; que promovessem o sentido do pertencimento, com liberdade para participação de maneira mais ativa. Com isso, buscou-se que o ensino de inglês dialogasse com os contextos sociais e culturais das/dos discentes.

Logo, os resultados em sala de aula, especialmente o envolvimento dos alunos, foi um dos aspectos mais marcantes dessa experiência. Uma participação mais ativa ocorreu, pois as/os docentes estavam satisfeitos ao se sentirem incluídos e reconhecidos nas aulas. Isso contribuiu para reforçar a importância de um planejamento com

um ensino comprometido com práticas pedagógicas que tragam mais reflexão crítica e humana. Em suma, a experiência tem mostrado que planejar aulas a partir de uma perspectiva decolonial pode contribuir, não apenas para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, mas também para a construção de uma prática docente mais consciente, ética e transformadora, porque o processo de aprendizado é contínuo e o papel docente é agir na mediação de saberes, como agentes de inclusão e diálogo no ambiente escolar.

3.2. PIBID-INGLÊS EM AÇÃO NO CENTRO DE EXCELÊNCIA SENADOR PAULO SARASATE

O Centro de Excelência Senador Paulo Sarasate está localizado na avenida Paulo Barreto de Menezes, S/N, Centro de São Cristóvão/SE. É uma instituição de ensino que atende à comunidade local, bem como aos moradores dos povoados da cidade. Nesse sentido, quanto ao perfil sócio econômico, sua clientela é majoritariamente composta por estudantes periféricos, cuja maioria sequer teve a oportunidade de conhecer outros lugares além de seu entorno. Já, no tocante à escolaridade, o referido centro contou, em 2025, com duas turmas de nono ano (ensino fundamental) - A, pela manhã, e B, pela tarde; três primeiras séries em tempo integral - A, B e C; duas segundas séries em tempo integral - A e B; e quatro terceiras séries (ensino médio regular) - A e B, pela manhã e C e D, pela tarde. Diante disso, é possível perceber que o Paulo Sarasate funcionou em regime de transição paulatina da modalidade regular para integral, que se consolidará em 2026, ano final do último edital vigente do PIBID.

A escola em questão recebeu bolsistas desse Programa, mais especificamente, nas aulas do componente inglês. Inicialmente, ocorreu a visita de reconhecimento da escola; depois, em posse dos horários de inglês, escolheram, em duplas, a turma que melhor se encaixava em suas agendas, tendo em vista suas aulas na Universidade Federal de Sergipe (UFS) – instituição na qual estudam (alguns cursam licenciatura em Letras Português-inglês; outros, em Letras inglês). Após essa fase, observaram aulas da professora supervisora, atuando em suas respectivas turmas, para então, iniciarem a regência.

Figura 2 - Conhecendo a escola



Todas as aulas ministradas pelos bolsistas foram norteadas pelas leituras e discussões que ocorreram nas reuniões do grupo; sobretudo, no que tange à Multimodalidade e à Decolonialidade. Partiu-se de tais discussões por entender-se que

A complexidade do mundo contemporâneo exige abordagens educacionais que superem a fragmentação do conhecimento e promovam uma visão integrada do ensino. No contexto do ensino público, a Língua Inglesa, apesar de sua importância global, é frequentemente ensinada de forma tradicionalista e descontextualizada (Torres e Landim, 2025, p. 90).

Muitos profissionais, ao tentarem inovar, buscam ferramentas tecnológicas e/ou ambientes digitais para explorar em suas aulas. No entanto, Mizan e Ferraz (2024) citam Zuboff (2019) para ressaltar que ambientes virtuais, que antes eram considerados um espaço que estimulava a autonomia, por exemplo, converteram-se em um ambiente colonizado, estruturado de forma a centralizar o fluxo de dados em poucas mãos, com a colonização da experiência humana, reivindicada como matéria-prima e, transformada em dados comportamentais pela vigilância criada por algoritmos. Diante disso, pensamos para o 9ºB, 2ªA, 3ªC e 3ªD (turmas escolhidas pelos bolsistas do PIBID) propostas que buscassem promover a experiência multimodal da multiplicidade de linguagens que compõem um texto, seja impresso ou digital, a partir de um viés crítico. Assim, a título de exemplo, temos:

No 9ºB: a dupla responsável exibiu 3 vídeos curtos em inglês com diferentes formas de entrevistas. Neles, todos os entrevistados usavam o Simple Present (conteúdo

anteriormente trabalhado com a turma) para falar de sua rotina. O vocabulário dos vídeos foi apresentado para a turma e questionou-se o que os estudantes haviam entendido. Eles compartilharam o que entenderam e, na sequência, formaram duplas para entrevistarem uns aos outros acerca das próprias rotinas, as quais eles explicitaram para os demais, bem como compararam com aquelas apresentadas inicialmente nos vídeos. Por fim, debateu-se sobre como o dia a dia de cada um era diferente, a depender de variantes, como: poder aquisitivo, cultura familiar e local, horário de estudos e/ou trabalho, entre outras coisas que podem levar, por exemplo, que alguém tome café da manhã (*someone has breakfast*) enquanto outras não têm o que comer (*while other people don't have any food to eat*).

Na 2ªA: a dupla responsável perguntou o que se comemora no dia 31/10 e a turma foi praticamente unânime em dizer que era o dia do Halloween. Eles foram questionados sobre informações como símbolos, países que celebram, por exemplo, e as respostas foram sendo disponibilizadas. Porém, ao serem questionados sobre o que se comemora no Brasil nessa data, ninguém soube dizer. Os bolsistas mostraram *slides* em inglês com informações sobre o dia do Saci, acerca do porquê de essa data ter sido escolhida, e um debate iniciou no que tange à valorização que damos muitas vezes a elementos pertencentes a outra cultura, em detrimento da nossa, e o que contribui para que isso ocorra. No final da aula, foi solicitado aos estudantes que, usando o conteúdo gramatical *If Clauses*, aprendido anteriormente, construíssem hipóteses, considerando a

seguinte ideia: “Se algo tivesse acontecido, outras coisas poderia ter existido” (*If something had happened, another thing would have existed*).

Na 3ªC: a dupla responsável projetou *slogans* reais para os estudantes, mostrando como eles podem fazer uso dos *linkers* (assunto da aula anterior) para cativar o público por diversas vias, inclusive a emocional, como viu-se em um da Coca-Cola. Aspectos da multimodalidade, como seleção de cores, imagens usadas, elementos tipográficos, etc. também foram tema de debate. Por fim, os educandos produziram seus próprios *slogans* em inglês, usando *linkers* para conectar as informações selecionadas por eles e gerar as impressões pretendidas.

Na 3ªD: a dupla responsável projetou manchetes (*headlines*) reais para os alunos, mostrando como elas podem focar no acontecimento e não em quem pratica a ação. Em seguida, abriram debate para provocá-los em como, muitas vezes, crimes e outras situações são atenuados nas manchetes em virtude da escolha da construção textual com a Voz Passiva (*Passive Voice*) (conteúdo anteriormente trabalhado com a turma). No final, pediu-se que os aprendizes construíssem a própria *headline*, usando intencionalmente a Passiva para atenuar a responsabilização de alguém por algo que aconteceu. Esses foram exemplos de como os encontros com as turmas foram sendo orientados, mas sabemos que sempre há pontos a serem melhorados nesse processo de des-cortinação de camadas, no qual o papel do professor, junto aos demais agentes, é ser, conforme Morais e Aranda (2023), designer e *redesigner* de sentidos.

3.3. PIBID EM AÇÃO NO CENTRO DE EXCELÊNCIA DOM LUCIANO JOSÉ CABRAL DUARTE

O presente relato visa apresentar a experiência de intervenção pedagógica que aconteceu no Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte, através da ação de parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Inglesa da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A pesquisa-ação, conduzida com a participação de oito pibidianos, buscou promover uma Educação Linguística (EL) crítica e contextualizada, que não fique apenas na mera reprodução de conteúdos gramaticais, mas que possa fazer sentido na vida do estudante, tendo em foco sua realidade e contexto social. O centro desta experiência reside na aplicação de metodologias ativas, na prática da multimodalidade e na adoção de uma perspectiva decolonial, visando transformar a língua inglesa de objeto de estudo em ferramenta de agência e compreensão de mundo.

Em um primeiro momento, os pibidianos realizaram observações para conhecerem os alunos – estudantes das 3^{as} séries do Ensino Médio – a dinâmica da escola e pensarem em como melhor realizarem ações que pudessem promover um maior aprendizado da Língua Inglesa. Por trabalharmos em uma escola que possui salas temáticas, e sendo a sala de inglês organizada de uma forma que favoreça a interação dos estudantes, a primeira intervenção pensada consistiu na implementação da metodologia de ‘Rotação por Estações’. Esta atividade, desenhada para promover o uso de vocabulários e estruturas estudadas, mobilizou o conceito de multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) ao integrar diversos modos semióticos na produção de significado. As estações foram estruturadas da seguinte forma:

1. Desenho do Verbo – desenvolvimento do modo visual-icônico
2. Mímica – desenvolvimento do modo gestual-corporal
3. Jogo da Memória – desenvolvimento do modo visual-mnemônico
4. Descrição de Cena da Série ‘Friends’ - desenvolvimento do modo verbal-oral e visual
5. Jogo de Tabuleiro – desenvolvimento do modo espacial-interacional.

A adoção da multimodalidade demonstrou ser uma estratégia eficaz para o engajamento cognitivo, pois possibilitou uma maior flexibilidade didática, já que os alunos tiveram diferentes formas de acessarem e expressarem o conhecimento. Esta abordagem validou múltiplas inteligências e formas de conhecimento, possibilitando uma maior participação e envolvimento por parte dos alunos.

Figura 3 - A supervisora e os pibidianos planejando a Rotação por Estações



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras.

Figura 4 - Vocabulário, jogo de mímica e tabuleiro produzidos para as estações



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras.

Em um momento subsequente, foi iniciado o Projeto de Língua Inglesa 'Conectando Línguas', no qual as turmas são divididas por países diversos do mundo e realizam pesquisas para posterior exposição numa feira cultural. Os pibidianos organizaram, para enriquecer o projeto, um

Figura 5 - Estação da Mímica



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras.

ciclo de aulas temáticas sobre a cultura de alguns países que foram: Japão, Canadá, Alemanha e Nova Zelândia. O objetivo era ajudar no aprofundamento das pesquisas sobre esses países, apresentando a Língua Inglesa como língua franca e porta de acesso à diversidade cultural

e epistêmica do mundo, um passo fundamental para a preparação dos estudantes para o projeto.

Essa iniciativa se insere diretamente na perspectiva da decolonialidade no ensino de línguas. Conforme postulado por Pardo (2019), o ensino de línguas estrangeiras deve operar como um dispositivo que questiona as estruturas de poder e as hierarquias impostas pela colonialidade do saber. Ao focar nas contribuições desses países em áreas como ciência, matemática, ciências humanas, culinária e danças típicas, a intervenção deliberadamente descentralizou o foco do eixo Estados Unidos – Reino Unido. Isso promoveu, de certa forma, uma valorização da epistemologia não-central, pois trouxe contribuições acadêmicas e culturais não-anglófonas, elevando a dignidade das culturas apresentadas e fomentando uma postura de respeito e intercâmbio simétrico. Além disso, ao conhecerem outras culturas, os estudantes também aprendem a enxergar a própria cultura e se reconhecerem no mundo.

Por fim, o grupo de estudantes do Pibid encerrou suas atividades através da criação de oficinas sobre o Halloween, abordando, também, sob uma ótica decolonial. Em vez da realização de uma mera reprodução cultural, a atividade promoveu a análise da festividade em sua origem e, crucialmente, estimulou a comparação e o diálogo com as referências culturais brasileiras do universo do fantástico e das lendas folclóricas. Essa conexão demonstrou aos alunos que o estudo de uma cultura estrangeira deve, necessariamente, passar pela valorização da própria identidade. Foram realizados jogos, apresentados vídeos, trabalhados textos e vocabulário, estando a multimodalidade, também, presente nessas práticas.

Figura 6 - Oficinas realizadas através da exposição de slides, filmes, clipes, jogos e outros



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras.

Figura 7 - Coordenadora do núcleo Pibid/Inglês, professora supervisora do núcleo e pibidianos caracterizados para o Halloween



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste capítulo evidenciam a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como um espaço potente de formação docente inicial e continuada, especialmente no contexto do ensino de Língua Inglesa, em escola pública sergipana. A parceria estabelecida entre a universidade e a escola básica tem-se mostrado fundamental para a construção de saberes docentes situados, críticos e sensíveis às realidades locais, possibilitando trocas formativas que beneficiam tanto as/os bolsistas quanto as professoras supervisoras e a coordenação de área.

A partir de uma perspectiva autoetnográfica, foi possível compreender como as experiências vividas ao longo do primeiro ano de participação no Pibid/Inglês (edição 2024–2026) impactaram a formação das participantes-autoras, promovendo ressignificações sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, o papel do/a professor/a de inglês e os desafios da atuação na escola pública. As discussões teóricas sobre educação linguística, letramentos, multimodalidade, decolonialidade e colonialismo digital, articuladas às práticas desenvolvidas nas escolas, contribuíram para ampliar os olhares das/os participantes e fortalecer uma postura docente crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Além disso, o compartilhamento de experiências (desafios, conquistas, inseguranças, aprendizagens) revelou a importância de práticas que promovam a escuta atenta, o diálogo e a construção coletiva/colaborativa como princípios formativos. Práticas embasadas nos letramentos e na perspectiva decolonial vem favorecendo o desenvolvimento, nas/nos discentes bolsistas, da autonomia e autoconfiança referente à condução das aulas. Esse quadro positivo decorre da compreensão do potencial do aprendizado de inglês na formação de pessoas mais críticas, o que vem impactando positivamente o processo de ensino e aprendizagem, tornando as aulas de inglês mais significativas para as/os estudantes da educação básica.

Finalizando, destacamos que o Pibid, como uma política pública, tem sido essencial para a valorização da formação docente e para o fortalecimento do ensino de Língua Inglesa na escola pública. A permanência do inglês no programa desde 2009 evidencia sua relevância e reforça a necessidade de continuidade e ampliação de iniciativas que promovam uma formação comprometida com a justiça social, a cidadania crítica e a expansão de perspectivas no ensino de línguas. Pretendemos aprofundar as discussões sobre as temáticas aqui apresentadas, fortalecendo posturas docentes mais críticas e alinhadas com um ensino de língua inglesa que contribua para a valorização dos saberes locais, enriquecidos com os saberes produzidos por pessoas de outras culturas, o que enriquecerá o processo de formação docente inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the Grammar of Visual Design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel; KAWACHI-FURLAN, Claudia J. **Bate-pao com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 224-258.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, 2008, p. 287-324.

MIZAN, S. FERRAZ, D. Digital Colonialism in Language Education: from the global north's celebratory discourse to capitalist colonization of the global south. **Cadernos de Letras**. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/cadletrasuff.v35i69.63395>. ISSN: 2447-4207, 2025.

MONTE MÓR; Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO; MARTINEZ; MONTE MÓR (Orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2018. p. 315-336.

MORAIS, Gleison A.; ARANDA, Maria del Carmen de La T. Multimodalidade e Ensino de Inglês na Escola Pública: camadas além da imagem e do texto. **Revista Intersaberes**, vol. 18 e023do2007, 2023. ISSN: 1809-7286.

NASCIMENTO, Ana Karina de O.; FAÇANHA, Maria Amália V.; SANTOS, Thiago de M.C. Formação de Professores de Inglês e Multimodalidade: reflexões decoloniais iniciais. In: IFA, Sérgio; MENICONI, Flávia C.; NASCIMENTO, Ana Karina de O. **Linguística Aplicada na Contemporaneidade: práticas decoloniais, letramentos crítico e discurso no ensino de língua inglesa**. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2023. p. 22-43.

PARDO, Fernando da Silva. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019. ISSN 2317-2347, 2023.

PARDO, Fernando D. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/ pesquisado. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada** [S. l.], v. 18, n. 2, p. 15-40, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104>. Acesso em: 19 nov., 2025..

TORRES, Cora R. e LANDIM, Denise S. P. Projeto “time capsule”: interdisciplinando saberes e experiências entre inglês e projeto de vida no Ensino Médio. **Revista Crátilo**, vol. 18, n. 1: 89-106, jan./jun., 2025.

PIBID TEATRO: EXPERIÊNCIAS E PERCURSOS TEATRAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SERGIPE

Eva Cardoso de Sá Lima¹
Patricia Brunet Carvalho de Andrade²
Rita de Cássia Maia Santos³
Carlos Alberto Ferreira da Silva⁴



1. INTRODUÇÃO

Este texto, trata-se, dos percursos e das experiências movidas e desenvolvidas nos espaços escolares, pela perspectiva de três educadoras, mulheres, egressas do curso de Teatro, da Universidade Federal de Sergipe. Essas artistas-pesquisadoras ingressaram no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com a finalidade de contribuir e somar na formação inicial dos futuros educadores do curso de Teatro, promovendo o encontro entre a Educação Superior e a Educação Básica.

O PIBID Teatro possibilita a vivência no cotidiano escolar, a experimentação de metodologias de Ensino e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, sobretudo, em espaços escolares com contextos diversos, ampliando uma articulação com a realidade e com as presenças instituídas com/nos encontros.

Vale ressaltar que, o curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Sergipe foi implantado em 2007, a primeira vez que a graduação participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, foi entre os anos de 2015 e 2016, com a participação de 40 alunos bolsistas e, em média, 2.730 alunos de

escolas públicas, distribuídos entre 4 escolas de Aracaju e de Laranjeiras.

No Projeto Político do Curso de Teatro há o seguinte relato sobre a importância do PIBID Teatro:

[...] ação efetiva nas escolas e na própria universidade, pois através de mostras continuadas e realização de oficinas, abriu diálogos com toda a comunidade, em busca da repercussão da cultura sergipana, popular, africana, indígena para vários sujeitos, sejam alunos(as) ou educadores(as). Isso associado à melhoria na estruturação dos Estágios Supervisionados, fortaleceu a articulação entre o curso e as escolas e instituições do Estado, de forma explícita, conquistando avanços em termos do reconhecimento das especificidades e potencialidades da intervenção do Teatro no âmbito pedagógico da Educação. (PPC, 2020, p. 12)

É preciso ressaltar que, mesmo diante da importância do Programa para a formação dos licenciandos, o curso passou 8 (oito) anos sem participar do programa na Universidade Federal de Sergipe. Não se trata de um breve período, mas sim, de uma significativa temporalidade do qual o curso de Licenciatura em Teatro foi comprometido com a não

1. Educadora Supervisora do PIBID Teatro, formada em Teatro pela Universidade Federal de Sergipe – UFS.

2. Educadora Supervisora do PIBID Teatro, formada em Teatro pela Universidade Federal de Sergipe – UFS.

3. Educadora Supervisora do PIBID Teatro, formada em Teatro pela Universidade Federal de Sergipe – UFS.

4. Educador Coordenador do PIBID Teatro, docente do curso de Teatro da Universidade Federal de Sergipe - UFS.

vivência nos espaços escolares, impossibilitado de ter a supervisão e o acompanhamento de profissionais da área, bem como a participação dos licenciandos no Programa.

Além disso, é preciso sinalizar que a importância do PIBID Teatro, na atual circunstância, contribui com os discentes no Estágio Supervisionado, possibilitando aprofundamento, discussão e articulação entre a prática e a teoria. Dessa forma, os discentes trazem para o contexto do Estágio Supervisionado, experiências e vivências afetadas pelos encontros, reuniões e orientações dadas ao longo do período com os supervisores e com a coordenação nas atividades do PIBID.

Neste texto, serão abordados alguns *percursos*, escritos e apresentados pelas experiências e movimentos gerados pelas supervisoras. Porém, é necessário afirmar que a presença do curso de Teatro e sua retomada ao Programa é, em si, um movimento político e de pertencimento, possibilitando para além de experiência, a possibilidade de 24 estudantes, poderem frequentar, remuneradamente, espaços escolares, acessando os documentos oficiais, as fissurais institucionais e a realidade.

2. PERCURSO 1 – CENTRO DE EXCELÊNCIA DJENAL TAVARES DE QUEIROZ

Em 2025, a educadora Eva Cardoso de Sá Lima, com dezesseis anos de experiência em sala de aula, ingressou no programa do PIBID Teatro, representando um momento significativo na carreira da docente, no sentido de ressignificar as práticas em sala de aula através da atuação e parti-

cipação dos discentes da Universidade Federal de Sergipe envolvidos no PIBID. Ao longo de 2025, supervisores e pibidianos atuaram nas Escolas: Centro de Excelência Professor Paulo Freire, Centro de Excelência Augusto Franco e Centro de Excelência Djenal Tavares de Queiroz.

A trajetória da experiência nesse primeiro ano de PIBID foi marcada pela vivência em três escolas, turmas e realidades distintas, cada uma com seus desafios e encantos, que permitiram compreender de modo mais profundo o papel do educador no contexto da Educação Básica e Pública. O PIBID Teatro é, portanto, não apenas um espaço de acompanhamento e orientação de futuros docentes, mas também um processo de autotransformação profissional, em que a prática pedagógica se renovou/renova a cada novo cenário.

O trabalho desenvolvido ao longo do PIBID foi sustentado por uma abordagem de Teatro que dialoga diretamente com a experiência estética e a vivência coletiva, fundamentando-se nas contribuições de Viola Spolin, Augusto Boal e de outros teóricos estudados pelos pibidianos durante a elaboração dos planejamentos pedagógicos, bem como em livros didáticos da área de Arte. As contribuições desses autores são centrais para a disciplina, uma vez que sistematizaram abordagens capazes de produzir conhecimento tanto pedagógico quanto artístico. Spolin destaca o jogo teatral como estratégia de aprendizagem, favorecendo a improvisação, a escuta e a construção coletiva do conhecimento, ampliando a consciência dos estudantes sobre problemas e ideias fundamentais para o seu desenvolvimento intelectual, ao afirmar que “os jogos teatrais

podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula, não sendo designados como passatempos do currículo, mas como complementos para a aprendizagem escolar” (Spolin, 2007, p. 29). Já Boal fundamenta o Teatro como uma prática crítica, participativa e formadora de consciência social, compreendendo os jogos como dispositivos de diálogo e expressão dos corpos, que atuam simultaneamente como exercício e criação, ressaltando seu caráter didático ao afirmar que “os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, sendo antes de tudo ‘joguexercícios’” (Boal, 2015, p. 97). Desse modo, as metodologias de Spolin e Boal influenciam diretamente o ensino do Teatro, ao promoverem processos pedagógicos baseados na participação ativa, na experimentação estética e na reflexão crítica sobre o mundo.

Em consonância com a compreensão do jogo teatral como dispositivo pedagógico, expressivo e relacional, a metodologia adotada fundamentou-se nas metodologias ativas, entendidas como estratégias de ensino que incentivam os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais, estimulando a iniciativa e o debate dentro de um processo ativo e presente na construção do conhecimento. Essa abordagem buscou integrar teoria e prática, favorecendo o protagonismo estudantil e o diálogo entre os saberes escolares e o Teatro. O acompanhamento dos pibidianos ocorreu por meio da observação das práticas, do planejamento colaborativo das atividades e do desenvolvimento de aulas expositivas e práticas, sempre considerando as especificidades de cada escola e as condições reais de execução das propostas.

Ao longo do processo, em 2025, os encontros com os licenciandos da referida docente ocorreram quinzenalmente em reuniões presenciais e virtuais destinadas ao planejamento coletivo, nos quais foram elaborados os planos de aula, alinhados os conteúdos e compartilhadas as experiências vivenciadas em sala de aula, considerando que os oito licenciandos atuaram em duplas, sendo cada dupla responsável por duas turmas. Esses encontros também se configuraram como espaços de escuta e troca, nos quais foram discutidas as dificuldades enfrentadas e os aspectos positivos observados na prática pedagógica. No desenvolvimento das aulas, para cada série do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), definiu-se previamente um tema central a partir da História da Arte, enquanto as duplas ficaram responsáveis por abordar os conteúdos de História do Teatro correspondentes ao mesmo período histórico, garantindo a coerência temporal e conceitual. Assim, no 1º ano, ao tratar da História da Arte vinculada ao Teatro Grego, a dupla responsável aprofundou-se nos referidos conteúdos; no 2º ano, ao abordar a arte renascentista e barroca, foram trabalhados, na mesma linha do tempo, os princípios da *commedia dell'arte*; e, no 3º ano, ao discutir as vanguardas artísticas e a arte contemporânea, os conteúdos se voltaram para Augusto Boal e o Teatro do Oprimido, bem como para Samuel Beckett e o Teatro do Absurdo, articulando teoria e prática a partir do jogo teatral e respeitando as especificidades de cada turma.

Dessa forma, no intuito de compreender as etapas acima sinalizadas, torna-se importante apresentar a trajetória do PIBID com a supervisão de Eva Cardoso de Sá Lima. A educadora iniciou-se no Centro de Excelência Professor

Paulo Freire, no Bairro Industrial, em Aracaju, onde foram realizadas ações junto às turmas do Ensino Fundamental II, nas disciplinas de Arte e de Linguagens Artísticas. Esse primeiro momento foi essencial para o envolvimento dos estagiários no ambiente escolar para o mapeamento das percepções dos alunos sobre o Teatro, bem como sua realidade social. As práticas envolveram experimentações corporais e introdução de temas ligados à História da Arte, com o intuito de ampliar a noção de expressão artística como forma de pertencimento e identidade cultural.

No segundo momento, a experiência formativa estendeu-se ao Centro de Excelência Augusto Franco, no bairro Santos Dumont, onde as ações passaram a abranger também o Ensino Médio, por meio da disciplina de Arte e da Eletiva de Teatro, configurando um período de significativo enriquecimento do trabalho desenvolvido, uma vez que as práticas teatrais ganharam centralidade no processo pedagógico. Nesse contexto, foram trabalhados os Jogos Teatrais de Viola Spolin, compreendidos como uma metodologia de ensino fundamentada na experimentação e na improvisação, organizada a partir de situações com regras previamente estabelecidas, nas quais os estudantes são estimulados a resolver coletivamente problemas relacionados à criação de cenas. Paralelamente, foram desenvolvidos exercícios de improvisação, percepção e dinâmicas propostas por Augusto Boal, explorando o Teatro do Oprimido como uma técnica teatral participativa que promove a interação democrática e o pensamento crítico, rompendo com a separação entre quem assiste e quem atua. Ao transformar o espectador em sujeito ativo do processo criativo, o teatro passa a se constituir como um

espaço de diálogo e reflexão coletiva, no qual as relações humanas e sociais são problematizadas, reafirmando o potencial do ensino de teatro como prática formadora, crítica e transformadora.

Essas vivências contribuíram para despertar nos estudantes o prazer de jogar, criar e se expressar, além de proporcionar aos licenciandos uma vivência concreta da potência transformadora do Teatro na escola. O espaço da sala de aula tornou-se um laboratório de experimentação cênica, no qual o *errar* é entendido como parte do processo criativo.

Atualmente, a jornada segue no Centro de Excelência Djenal Tavares de Queiroz, no bairro São José, com a disciplina de Arte e a eletiva *Improvisa aí: jogo e corpo em cena* criada em conjunto com os pibidianos que mantêm o diálogo com as práticas teatrais iniciadas no Augusto Franco. Nesse novo contexto, os estudantes encontram-se em processo de montagem da peça *Aquele que diz sim, aquele que diz não*, de Bertolt Brecht, uma peça didática da década de 1930 que problematiza o questionamento das tradições e dos costumes sociais. A escolha do texto brechtiano surgiu do desejo de articular estética e reflexão social, colocando os alunos da escola diante de questões éticas e coletivas, uma vez que a obra apresenta duas narrativas com finais distintos, debatendo o direito de concordar, mas sobretudo o direito de dizer “não” às normas impostas. A dramaturgia acompanha um menino que aceita integrar uma expedição de estudantes em busca de remédios para salvar a vida de sua mãe, confrontando-o com uma tradição cruel segundo a qual aquele que adoece durante

o percurso deve ser sacrificado para não comprometer o grupo, permitindo aos estudantes experimentar o teatro como espaço de pensamento crítico, questionamento e tomada de posição diante das convenções sociais.

Figuras 1 e 2: Eletiva *Improvisa aí: jogo e corpo em cena*



Fonte: Eva Cardoso de Sá Lima, 2025.

O processo de montagem vem sendo construído de maneira colaborativa, envolvendo escolha de figurinos, criação de cenas e discussão sobre o sentido da obra. A cada ensaio a proposta se transforma em um exercício de autonomia, escuta e criação conjunta, reafirmando o poder do Teatro como espaço de transformação social.

Ao longo dessa trajetória, foi possível perceber uma transformação visível nas relações entre os atores do programa: educadora, estagiários e alunos. O PIBID se revelou um território fértil de trocas, no qual a escola se tornou também um lugar de formação para quem já ensina.

Os licenciandos, ao vivenciarem o cotidiano da escola pública, ampliaram sua compreensão sobre o papel social do educador e sobre os desafios reais da docência. Já os estudantes se mostraram mais participativos, engajados e confiantes ao perceberem que o Teatro também é um meio legítimo de expressão e pensamento.

Portanto, enquanto educadora supervisora, o programa reafirmou a compreensão de que o Ensino da Arte deve permanecer como um espaço de liberdade, diálogo e invenção. Ao longo de sua atuação nas diferentes escolas, sendo todas integrais e localizadas em diferentes bairros: Industrial, Santos Dumont e São José, na cidade de Aracaju, a educadora reencontrou novos sentidos para o ato de ensinar, compreendido como um processo que se constrói a partir do olhar atento, do gesto compartilhado e da cena elaborada coletivamente.

3. PERCURSO 2 – PRÁTICAS ARTÍSTICAS E CULTURAIS DO PIBID TEATRO NO COLÉGIO ESTADUAL OLAVO BILAC

O presente percurso tem como objetivo apresentar e refletir as práticas artístico pedagógicas do PIBID Teatro, realizadas no Colégio Estadual Olavo Bilac, durante as aulas de Arte e de Ensino Religioso, no ano de 2025, tendo como supervisora, a educadora Patricia Brunet Carvalho de Andrade.

Inaugurado em 1973, o Colégio está situado no bairro Santos Dumont, localizado na zona norte de Aracaju, sendo um dos bairros mais populosos e tradicionais da capital, possuindo 7.396 domicílios e 25.808 habitantes. (Gomes, 2021, p. 49).

As ações realizadas dentro do componente curricular Arte estiveram fundamentadas em abordagens críticas, com ênfase no Teatro do Oprimido, nas expressões artísticas africanas e indígenas, assim como na cultura popular sergipana, compreendidas como dispositivos estéticos, políticos e formativos dentro do contexto escolar. Já no

componente Ensino Religioso, as aulas foram ministradas pelo viés da multiculturalidade religiosa, visando a pluralidade de crenças, o debate, e por consequência, o combate à intolerância religiosa na escola, focando na promoção do respeito, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Durante as primeiras semanas, as aulas foram pautadas em jogos teatrais, jogos dramáticos e de improvisação. Para Rosseto “o jogo e a improvisação teatral são reconhecidos como importantes elementos do teatro. Improvisar é criar, jogar, arriscar, transformar uma ideia num espaço privilegiado para as concepções poéticas e simbólicas.” (2012, p. 8). Um dos objetivos foi integrar os pibidianos e os discentes, a partir de jogos teatrais e de improvisação, visando “desencadear processos de aprendizagens que contribuem para a formação de sujeitos autônomos, mediados pela intuição e pelas referências dramáticas”. (2012, p. 8). Num segundo momento, os discentes compuseram cenas a partir de situações do cotidiano que os mesmos enfrentavam, desencadeando em práticas a partir do contexto do Teatro do Oprimido, como podemos observar nas imagens a seguir.

Figuras 3 e 4: Práticas de Teatro do Oprimido em sala de aula



Fonte: Patricia Brunet, 2025.

De acordo com Boal (1990), o Teatro do Oprimido (TO) é um método teatral composto por jogos e exercícios, além de técnicas como Teatro Jornal, Teatro Imagem, Teatro Fórum, Teatro Invisível, Teatro Legislativo e a Estética do Oprimido. Sua prática “tem como objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais” (Boal, 1990, p. 28). Dentro do contexto do (TO), os alunos assumiram o posto de “espect-ator”, um termo que une espectador e ator, pois ele não apenas assiste, mas intervém ativamente nas cenas, propondo soluções para os problemas de opressão encenados. Desta forma, os alunos apresentavam cenas do cotidiano, a partir de temáticas sociais, e ao mesmo tempo intervieram em cenas de outros grupos, protagonizando mudanças dentro do contexto social em que eles estavam inseridos, a partir dos debates que eram gerados após as encenações.

Uma observação que a equipe constatou após as aulas foi a constância do tema violência, seja no contexto social, familiar ou escolar, em todas as turmas. Também foi possível observar, principalmente nas temáticas abordadas pelos meninos, o compartilhamento de experiências relacionadas a violência policial e urbana, assim como o racismo direcionado a jovens pretos e periféricos moradores do bairro.

No segundo bimestre foi realizado o *I Festival de Cenas Curtas – Bilac em Cena*, sob coordenação da Professora Patricia Brunet, o processo possibilitou a criação de oito cenas teatrais, com dramaturgia dos estagiários, ence-

nadas pelos discentes. A construção das cenas foi baseada a partir dos contextos dos estudantes e dos conteúdos que estavam sendo ministrados em sala de aula, como por exemplo, Expressões artísticas a partir do Teatro de Formas Animadas, ou seja um gênero no qual fundem o teatro de bonecos, de máscaras e de objetos (Amaral, 1989, p.3), de expressões a partir da Arte africana e indígena, Intolerância Religiosa, além de Cultura Popular, pautada nos festejos juninos e nos santos da igreja católica.

Figuras 5 e 6 Apresentação dos discentes no Bilac em Cena



Fonte: Patricia Brunet, 2025.

As cenas apresentadas no Bilac em Cena foram: 7º ano D - **A Vila da Fogueira e os Três Sabtos Viajantes**, 8º ano C - **O som do tambor**, 8º ano D - **O mistério da encruzilhada**, 9º ano C - **O Som que Veio da Lata**, 9º ano D - **Vozes da Floresta: O Clamor dos Povos**, 2º ano C - **Ecos da África: Vozes de Um Continente**, EJA - **Casamento Bem Me Quer - Mal Me Quer e O baú de Santo Antônio**.

A ação central do projeto, o *I Festival de Cenas Curtas – Bilac em Cena*, teve como objetivo promover a valorização das culturas afro-brasileira e indígena no espaço educativo, assim como respeito múltiplo acerca das religiões, consolidando-se como uma experiência inovadora no ambiente

escolar. O projeto contou com a confecção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis e reaproveitáveis, a elaboração de máscaras africanas a partir de telhas, possibilitando uma aproximação sensível e criativa dos discentes, além de fomentar a prática teatral no ambiente escolar, dialogando com a perspectiva da formação de espectadores, conforme propõe Flávio Desgranges (2015), ao defender que a experiência teatral deve ser compreendida como um processo educativo que envolve não apenas quem atua, mas também quem assiste. O Bilac em Cena possibilitou o exercício de um olhar mais atento, reflexivo e crítico por parte dos discentes.

Outra prática pedagógica relevante ocorrida durante o ano letivo, desta vez, no quarto bimestre, foi o projeto **Dia da Sergipanidade**, comemorado em 24 de outubro, em Sergipe, sendo uma data oficializada pela Lei nº 8.601/2019, que celebra a identidade, cultura, história e o orgulho de ser sergipano, abrangendo as tradições, culinária, música, fé e o cotidiano do povo do estado de Sergipe. Durante a culminância, recebemos a pesquisadora Roberta Dayne^[1],

^[1] Doutoranda em Estudos de Linguagem (UFMT), Mestra em Culturas Populares (UFS) e Licenciada em Letras Português (UFS). Membro da União Brasileira de Escritores (UBE) Núcleo de Aracaju e Membro do Grupo de Pesquisa em Literatura e História da UNEB: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/804141>. Pós-graduada em Ensino de Língua Portuguesa e Diversidade Linguística, Neurolinguística, Didática e Metodologia do Ensino Superior, Educação Indígena e Comunicação na Pós-modernidade. Foi Professora Substituta da Universidade Federal de Rondônia onde lecionou as disciplinas de Comunicação e Linguagem e Metodologia da Pesquisa Científica. É poeta e brinca de ser atriz. Possui experiência em pesquisas que abarcam Oralidades, Cultura Popular, Memória e Identidades. Sua pretensão mais evidente é investigar os fenômenos ocorridos na sociedade e suas manifestações, de maneira que possa contribuir para o desenvolvimento de tarefas que alcancem o interesse sobre os aspectos da linguagem e suas representações políticas e culturais.

que reforçou a importância desta data a partir de sua palestra com foco na **Memória e Identidade de um povo**, abrangendo a experiência de seus avós que eram vendedores do Mercado Municipal de Aracaju. Também recebemos na escola, o Grupo Sutaque de Casa, um grupo de dança contemporânea que tem a cultura popular sergipana como pesquisa de linguagem.

Ao propor uma proposta pedagógica que dialoga com o contexto e a identidade dos alunos, tornou-se um dia importante no âmbito escolar, para reforçar os laços dos discentes com a cultura popular sergipana, além de valorizar a memória e a identidade local, promovendo reflexões e gerando debates acerca do fazer cultural, das nossas manifestações, festas, saberes e práticas que estão além do ambiente escolar.

Figura 7: Apresentação do Grupo Sutaques de Casa no Colégio Olavo Bilac



Fonte: Patricia Brunet, 2025.

Figura 8: Equipe reunida: Coordenação, Docentes, Estagiários e Discentes, junto com a palestrante Roberta Dayne e o grupo *Sutaques de Casa* após a apresentação



Fonte: Patricia Brunet, 2025.

São inúmeros os atravessamentos e as dificuldades do cotidiano escolar, mas a presença do PIBID Teatro, com a interferência ativa dos pibidianos durante os planejamentos, as aulas, assim como nas ações pedagógicas, contribuem significativamente no processo de aprendizagem dos discentes, principalmente conectando teoria e prática, promovendo a disseminação do saber por meio do Teatro como proposta pedagógica eficaz.

4. PERCURSO 3 – ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR HAMILTON ALVES ROCHA – SÃO CRISTÓVÃO/SE

A Escola Estadual Professor Hamilton Alves Rocha atende estudantes da Educação Básica e desenvolve ações voltadas à formação integral, considerando aspectos culturais,

sociais e artísticos. A inserção do PIBID Teatro na escola possibilitou o fortalecimento das práticas pedagógicas da disciplina, ampliando o acesso dos estudantes a experiências artísticas diversificadas e contextualizadas. A prática é conduzida pela educadora e supervisora Rita Maia.

As atividades do PIBID Teatro foram desenvolvidas em seis turmas do Ensino Médio, envolvendo inicialmente aulas de observação, seguidas de aulas teóricas e práticas ministradas pelos pibidianos, sempre com orientação da educadora supervisora. Os pibidianos atuaram em duplas, favorecendo o planejamento coletivo, a troca de experiências e o apoio pedagógico mútuo. Entre os conteúdos trabalhados destacam-se a História do Teatro, o estudo das máscaras, a performance e a temática da Consciência Negra.

O ensino da História do Teatro abordou período da antiguidade como Grécia, Roma e funções sociais dessa linguagem artística; a introdução sobre a história das máscaras teatrais, abordando sua origem e importância ao longo do tempo como um dos elementos mais antigos e simbólicos da arte dramática. O tema foi apresentado aos estudantes com abordagens acessíveis, destacando como as máscaras surgiram em diferentes culturas e períodos desde os rituais religiosos da Grécia Antiga e das civilizações orientais. Os contextos principais apresentados foram: o Teatro Grego, o Teatro Romano, o Teatro Japonês e a Ópera de Pequim, na China. Essas definições tornaram viável organizar um panorama histórico capaz de mostrar como as máscaras se transformaram e se ressignificaram ao longo do tempo, passando por diversos contextos culturais até alcançar as práticas atuais.

O trabalho com performance envolveu aulas teóricas e práticas, explorando o corpo como linguagem, expressão e comunicação. Dois pibidianos desenvolveram um conjunto de aulas teóricas e práticas voltadas à linguagem da performance artística com estudantes da 2ª série do Ensino Médio. As aulas tiveram como objetivo ampliar o repertório estético e crítico dos discentes, promovendo reflexões sobre o corpo como meio de expressão artística e política. Inicialmente, foram realizadas aulas teóricas que apresentaram o conceito de performance, sua origem e desenvolvimento no campo da arte contemporânea. Nesse momento, destacamos a artista Marina Abramović, cujas obras possibilitaram a compreensão da performance como prática que envolve presença, resistência, tempo, corpo e interação com o público. As discussões favoreceram a leitura crítica das obras e estimularam o debate sobre arte, sociedade e identidade.

Na etapa prática, os pibidianos orientaram os estudantes na criação de performances autorais, tendo como temática central a Consciência Negra. A turma foi organizada em grupos, e cada grupo ficou responsável por desenvolver uma performance relacionada a uma problemática específica: racismo estrutural, racismo alimentar, racismo religioso e racismo no esporte. O processo de criação envolveu pesquisa, diálogo coletivo, experimentações corporais e construção de narrativas simbólicas, valorizando as vivências e percepções dos próprios estudantes. Ao longo das atividades, os pibidianos atuaram como mediadores do processo criativo, auxiliando na organização das ideias, no uso expressivo do corpo e na elaboração de ações performáticas coerentes com as temáticas

propostas. As performances resultantes evidenciaram o engajamento dos estudantes, bem como a capacidade de articular arte e reflexão social, reforçando a importância do ensino de Arte como espaço de formação crítica e cidadã. A experiência contribuiu significativamente para a formação docente dos pibidianos e para o protagonismo estudantil, reafirmando o PIBID como um programa fundamental para a aproximação entre universidade e escola, além de fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, os direitos humanos e a valorização da cultura afro-brasileira.

No conteúdo sobre máscaras, foram realizadas discussões teóricas sobre seus significados culturais e simbólicos, culminando em uma oficina de confecção de máscaras, que estimulou a criatividade, a expressão artística e o protagonismo dos estudantes. Inicialmente, foram realizadas aulas teóricas com abordagem conceitual sobre o Teatro e o uso de máscaras em diferentes contextos culturais, destacando suas funções simbólicas e expressivas. Na etapa seguinte, uma dupla de pibidianos optou por organizar a turma em seis grupos, sendo três voltados à produção de máscaras de matriz africana e três à confecção de máscaras indígenas, favorecendo o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural.

Figura 09 e 10: Máscara Teatral como recurso pedagógico na disciplina de Arte



Fonte: Rita Maia, 2025.

Durante o processo criativo, os bolsistas optaram por uma metodologia que priorizou a autonomia e a liberdade de criação dos estudantes. Os alunos foram incentivados a selecionar materiais como plantas, folhas, tintas, papelão, explorar cores, pesquisar referências visuais e experimentar técnicas, vivenciando o fazer artístico de maneira sensível, coletiva e reflexiva. As atividades foram desenvolvidas de forma contínua, integrando momentos de pesquisa, criação prática e discussões coletivas sobre os significados culturais e estéticos das produções.

Ao longo do acompanhamento das aulas, foi possível observar o envolvimento, a curiosidade e o interesse dos estudantes, que demonstraram compreensão dos conteúdos trabalhados e evolução criativa na elaboração das máscaras. A proposta favoreceu a expressão individual dentro de um contexto coletivo, estimulando a imaginação, o senso estético e o respeito às diferentes culturas presentes na sociedade brasileira. Sendo assim, durante as práticas realizadas no período letivo, a supervisora também trabalhou na Eletiva, tendo como foco o *Estudo da Dança afro-brasileira enquanto linguagem artística, cultural e ancestral*, possibilitando o contato com movimentos, ritmos, simbologias e referências ligadas às matrizes africanas presentes na cultura brasileira. Ao participarem das aulas de forma prática, os bolsistas vivenciaram o aprendizado por meio do corpo, compreendendo a dança como ferramenta de expressão, identidade, memória e resistência.

Durante os encontros, os pibidianos acompanharam as metodologias adotadas, os processos de ensino-aprendizagem e a relação entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que se colocaram no lugar dos estudantes, experimentando desafios, descobertas e sensações inerentes ao fazer artístico. Essa dupla condição, de observadores e regentes, ampliou a percepção dos pibidianos sobre a importância da corporeidade no ensino de Teatro e sobre a construção de um ambiente pedagógico sensível, inclusivo e coletivo.

A vivência com alunos, pibidianos e docente dançantes favoreceu a compreensão dos conteúdos trabalhados na

Eletiva, tais como noções de ritmo, espaço, tempo, coordenação e expressividade, além do reconhecimento dos significados culturais e simbólicos presentes nas danças afro-brasileiras. Tal ação possibilitou que os envolvidos alunos, pibidianos e docentes pudessem se aproximar da proposta do projeto *Sergipe Preto: Personalidades Negras Sergipanas*.

O projeto *Sergipe Preto: Personalidades Negras Sergipanas* tem como objetivo reconhecer, valorizar e divulgar a trajetória de homens e mulheres negras que contribuíram profundamente para a história, cultura, arte e identidade do estado de Sergipe. Em 2025, a escola assume o compromisso de promover ações contínuas de formação, reflexão e celebração da negritude sergipana, fortalecendo o combate ao racismo estrutural e à discriminação por meio da Educação. O projeto ocorre durante todo o ano letivo, de forma interdisciplinar, com estudos mensais, debates, produções artísticas e rodas de conversa. A culminância integra a Semana da Consciência Negra^[1], com oficinas

II Vale destacar que, dentre as atividades desenvolvidas ao longo da semana, algumas delas foram: 18/11/2025 - oficinas temáticas de *Dança Afro*, *Gastronomia Preta*, *Cine Preto*, *Roteiro para Cinema Preto*, *Dreads* e *Slam/Poesia Preta*; já o dia 19/11/2025, aconteceu a mostra cultural com exposição dos trabalhos das turmas, ornamentação das salas de aula a partir da personalidade pesquisada, performances, apresentações artísticas, produções audiovisuais e o Desfile da Beleza Negra CEPHAR 2025, celebrando a estética, a identidade e a ancestralidade negra. Algumas referências foram usadas para o desenvolvimento dessas práticas, sendo elas:

SMITH, John. *Da África aos EUA: uma jornada gastronômica*. Produções Gastronômicas, 2022. Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/81162440?trackId=14277281>. Acesso em: 20 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR (IDEC). *Influência da culinária africana no Brasil*. Disponível em: <https://idec.org.br/dicas-e-direitos/influencia-da-culinaria-africana-no-brasil>. Acesso em: 20 nov. 2023.

temáticas, exposições, apresentações e vivências culturais. A Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e sua atualização a Lei 11.645, sancionada em 10 de março de 2008, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da Educação Básica. Essa lei visa resgatar as contribuições sociais, econômicas e políticas dos povos afro-brasileiros e indígenas para a história do Brasil. Os conteúdos programáticos abordaram aspectos como a História da África, a luta dos negros e dos povos indígenas e a cultura negra/indígena brasileira, sendo ministrados em diversas áreas do currículo escolar, especialmente nas áreas de Arte e Literatura. No entanto, compreender a negritude a partir da realidade local fortalece a identidade dos estudantes, amplia o pertencimento cultural e ressignifica referências positivas de pessoas negras. Sergipe possui grandes personalidades negras que marcaram a música, dança, militância, religiosidade, audiovisual, artesanato, educação e manifestações populares, mas muitas delas ainda são pouco estudadas e divulgadas na escola. Valorizar essas figuras é essencial para a construção de uma educação antirracista e acessível.

Figura 11 e 12: Personalidades Sergipanas: Souza Santos e Zefa da Guia



Fonte: Rita Maia, 2025.

A atuação dos pibidianos ocorreu de forma colaborativa e teve como foco o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar. Os bolsistas auxiliaram as turmas em todas as etapas do projeto, especialmente na orientação das pesquisas sobre personalidades negras sergipanas que se destacaram em diferentes áreas, como cultura, arte, militância, religiosidade, música e educação. Entre as personalidades estudadas pelos estudantes estavam: Zefa da Guia, Gladston Barroso, Julico (The Baggios), Mestre Nadir da Mussuca, Santo Souza,

Mãe Acácia Maria, João Mulungu, Mestre Nivaldo e Pérola Lavinny. O acompanhamento dos pibidianos contribuiu para a organização das informações, seleção de fontes, construção de materiais expositivos e aprofundamento crítico dos conteúdos pesquisados. Assim, dentre as personalidades sergipanas, destaca-se que, ao longo da realização do projeto, a Mãe de Santo Acácia Maria^[III], filha do Babalorixá Zé D'Obakossô, esteve presente na ação. Em suas palavras, afirmou: “Eu vivi um momento maravilhoso, no qual percebi que o meu trabalho ficará na memória desses adolescentes, pois foi fantástico ver a minha história contada e ilustrada por eles, com tanto carinho e dedicação. Agradeço a você, Rita Maia, e a todos que se empenharam para que eu pudesse viver esse momento que, para mim, foi inesquecível. Gratidão!” (Acácia Maria, relato, 2025).

Figura 13, 14 e 15: Personalidade Sergipana: Mãe Acácia Maria



Fonte: Glacy Emanuelle, 2025.

III REDE GLOBO. “Tudo o que puder fazer para manter a memória dele viva, eu vou fazer”, diz a mãe de santo Acácia Maria sobre seu pai, o babalorixá Zé do Bakosso. Giro Sergipe, TV Sergipe. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/se/tvsergipe/giro-sergipe/noticia/tudo-o-que-puder-fazer-para-manter-a-memoria-dele-viva-eu-vou-fazer-diz-a-mae-de-santo-acacia-maria-sobre-seu-pai-o-babalorixa-ze-dobakosso.gh.html>. Acesso em: 07 mar. 2025.

Além do suporte à pesquisa, os pibidianos participaram ativamente da realização das tarefas propostas, auxiliando na produção de atividades artísticas, textos, apresentações e ensaios para a culminância do projeto. Essa participação permitiu aos bolsistas vivenciar a dinâmica escolar, exercitando o planejamento, a mediação pedagógica e o trabalho coletivo com estudantes e professores.

Um aspecto significativo da experiência foi a participação dos pibidianos no processo de avaliação das atividades desenvolvidas no projeto. A vivência possibilitou compreender a avaliação como prática formativa, voltada não apenas aos resultados finais, mas também ao envolvimento, à reflexão crítica e ao processo de aprendizagem dos estudantes. Essa etapa contribuiu de maneira expressiva para a formação docente dos bolsistas, ampliando sua compreensão sobre critérios avaliativos em projetos interdisciplinares e culturais.

A atuação no PIBID Teatro proporcionou aos bolsistas experiências significativas de planejamento, regência, avaliação e mediação pedagógica em seis turmas. O trabalho em dupla, o contato com diferentes linguagens artísticas e a participação em projetos institucionais fortaleceram a formação docente, ampliando a compreensão do papel do professor de Teatro como mediador cultural e agente de transformação social.

A experiência do PIBID Teatro, na disciplina de Arte, na Escola Estadual Professor Hamilton Alves Rocha, iniciada no segundo semestre de 2025, evidenciou a importância do programa para a formação crítica, ética e sensível de

futuros professores. As ações desenvolvidas, especialmente nas áreas de teatro, dança performance, máscaras e Consciência Negra, reafirmam o potencial da arte como ferramenta pedagógica para a construção de uma educação inclusiva, democrática e socialmente comprometida.

5. PERCURSO 4 – ENCRUZILHADA: OS ENCONTROS DOS PERCURSOS E A PRÁTICA COMO PROPÓSITO

A reflexão sobre o processo de formação de futuros educadores para o ensino de Teatro, exige uma atenção crítica do desenvolvimento profissional do educador em sua totalidade, compreendido como um *continuum formativo* que se estende da formação inicial aos estudos complementares e às experiências construídas no exercício da docência. Essa perspectiva pressupõe um contato próximo com as práticas do PIBID Teatro, articulando abordagens que contribuem com a formação dos futuros educadores, considerando, ainda, os processos contextuais e as atuais realidades que estruturam os currículos e orientam as práticas educativas no campo da Arte nas escolas.

Assim, a partir da obra *Pedagogia das Encruzilhadas* de Luiz Rufino (2018), é possível perceber a importância dessa proposta teórica e prática para o trabalho desenvolvido nos espaços escolares ao romper com as lógicas pedagógicas coloniais e apresentar percursos na área da educação comprometida com o Teatro, com o contexto social e cultural dos estudantes e da escola. Rufino propõe que a Educação seja pensada como um processo plural, atravessado por saberes diversos e múltiplos contextos, um projeto político/poético/educativo que questiona a

continuidade dos efeitos do colonialismo e do racismo na formação dos sujeitos e no ambiente escolar.

Nesse sentido, a Pedagogia das Encruzilhadas convoca a escola a reconhecer e valorizar as experiências e vivências que emergem das fronteiras culturais e sociais, em vez de ignorá-las ou subordina-las à lógica dominante. Rufino afirma que a *Pedagogia das Encruzilhadas* “mira primeiramente a reinvenção dos seres, a partir dos cacos desmantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo” (Rufino, 2018, p. 74) e coloca em diálogo saberes tradicionalmente marginalizados, abrindo espaços de *invenção*, *coexistência* e *reconstrução* de conhecimentos.

Assim, propor práticas que desconstroem a estrutura do contexto escolar, deslocando e implicando em vivências que reconheçam a diversidade como constitutiva do aprender, promovendo ambientes educativos em que estudantes e educadores possam cruzar saberes, experiências e histórias distintas. Este enfoque favorece uma educação que não apenas transmite conteúdos, mas reconstrói sentidos e subjetividades a partir da multiplicidade das vivências dos sujeitos, enfrentando o racismo e a colonialidade no cotidiano da escola.

São nesses percursos que as escolas: Escola Estadual Professor Hamilton Alves Rocha, Colégio Estadual Olavo Bilac e Centro de Excelência Djenal Tavares de Queiroz se encontram, com práticas que subvertem a lógica estrutural, buscando juntamente com os pibidianos trazer

propostas que envolvam a comunidade escolar. Trata-se de propostas que articulam diretamente com conteúdos que os discentes vivenciam e praticam no Ensino Superior, ao mesmo tempo em que as supervisoras revisitam suas próprias ações e práticas como educadoras, trazendo novos ressignificar em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Maria de Abreu. *Teatro de formas animadas*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. São Paulo: Edições Sesc; Cosac Naify, 2015.

BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

BRECHT, Bertolt. *Aquele que diz sim, aquele que diz não*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo* (3. ed.). São Paulo: Hucitec, 2011.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2015.

DIOP, Cheikh Anta. *A origem africana da civilização: mito ou realidade*. 2. ed. São Paulo: Editora XYZ, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOMES, Lucas Prates Dias. *Comparativo de dados socioeconômicos e de serviços de saneamento entre os bairros de Aracaju-SE* (Monografia de Graduação). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2021.

ROSSETO, Robson. *Jogos e Improvisação Teatral*. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. *Pedagogia das encruzilhadas*. *Periferia*, v. 10, n. 1, 2018.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

POPULARIZAÇÃO E ACESSO À CIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCOMUNICAÇÃO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Bruno Lassmar Bueno Valadares¹

Kamila Marcelino Brito Sobral²

Sandra Maria Araújo Menezes Cavalcante³

Viviane Almeida Rezende⁴

1. INTRODUÇÃO

O universo das Ciências é rico em curiosidades e pode proporcionar descobertas fascinantes a muitos jovens em idade escolar. No entanto, esse potencial não vem sendo plenamente explorado, o que resulta ao longo das gerações em um distanciamento da população em relação ao conhecimento científico, abrindo espaço para a disseminação de crenças em informações falsas e não fundamentadas.

Observando o panorama atual da Educação Básica no Brasil, nos deparamos com a necessidade de estimular o interesse dos estudantes pelo conhecimento e pensamento científico, diante de um contexto marcado por rápidas transformações tecnológicas, especialmente nos meios e modos de comunicação. Apesar de alguns avanços nas políticas públicas e na infraestrutura escolar, muitos alunos ainda demonstram pouco entusiasmo ou engajamento nas disciplinas científicas, muitas vezes percebidas como difíceis ou distantes da realidade cotidiana. Essa desconexão pode comprometer o desenvolvimento de

habilidades críticas e criativas, essenciais para a formação de cidadãos capazes de compreender o mundo e enfrentar os desafios do século XXI, além de limitar o potencial de inovação e progresso do país.

A falta de interesse pelas ciências na educação básica também pode ser relacionada a fatores pedagógicos, culturais e sociais, que influenciam a motivação dos estudantes. Muitas vezes, as metodologias utilizadas não conseguem despertar a curiosidade natural e o espírito investigativo dos alunos, tampouco conectar o conteúdo científico às suas vivências e interesses. Além disso, a ausência de exemplos concretos de como as ciências impactam o cotidiano e a sociedade contribui para uma visão abstrata ou até mesmo desestimulante do aprendizado científico. Assim, é fundamental repensar estratégias pedagógicas que tornem o ensino de ciências mais interativo, contextualizado e envolvente, promovendo o protagonismo e a autonomia do estudante no processo de aprendizagem.

1. Bruno Lassmar Bueno Valadares, Licenciado em Ciências Biológicas (UFU), Doutor em Genética e Bioquímica (UFU), Coordenador de Área PIBID, Departamento de Biologia, Universidade Federal de Sergipe. E-mail: brunovaladares@academico.ufs.br

2. Kamila Marcelino Brito Sobral, Licenciada em Ciências Biológicas (UFS), Doutora em Recursos Genéticos Vegetais (UEFS), Supervisora PIBID, Colégio Estadual Professora Glorita Portugal. E-mail: kamilasobral123@gmail.com

3. Sandra Maria Araújo Menezes Cavalcante, Licenciada em Ciências Biológicas (UNIT), Mestre em Biologia Parasitária (UFS), Supervisora PIBID, Escola Estadual 08 de Julho. E-mail: sandramamcavalcante@gmail.com

4. Viviane Almeida Rezende, Licenciada em Ciências Biológicas (UFS), Mestre em Educação (UFS), Supervisora PIBID, Colégio Estadual 17 de Março. E-mail: viviane_bio-logia@yahoo.com.br

Diante deste cenário, propomos uma reflexão sobre a importância de ações e práticas educativas que possam despertar uma maior paixão pelo conhecimento científico desde os primeiros anos de escolaridade. Investir na formação de professores, ampliar o acesso às experiências práticas e projetos de pesquisa, bem como valorizar a interatividade e o uso de novas tecnologias são algumas das estratégias que podem contribuir para transformar a percepção dos estudantes em relação às ciências. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) emerge como um agente fundamental dessas ações educativas, ao promover a aproximação entre licenciandos e a realidade escolar, estimulando a prática pedagógica inovadora e o engajamento dos futuros professores com metodologias que valorizem o aprender ativo e contextualizado. Assim, a promoção de um ambiente escolar mais estimulante e conectado à realidade social aparece como uma medida essencial para formar cidadãos mais críticos, criativos e preparados para participar ativamente da construção de uma sociedade mais inovadora e sustentável.

2. CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA (AC) E O ACESSO AO CONHECIMENTO

O conceito de Alfabetização Científica (AC) transcende a simples aquisição de informações, configurando-se como a apropriação, pelo sujeito, de um conjunto de elementos que constituem a prática científica. Essa apropriação abarca desde os saberes teóricos e tecnológicos até os procedimentos investigativos e a compreensão da interface entre ciência e sociedade, culminando em um

engajamento político e social mais fundamentado (Silva; Sasseron, 2021).

Muito além do conteúdo priorizado nos currículos tradicionais, considerado por Paulo Freire como “educação bancária”, as concepções de Ensino de Ciências, a partir da Alfabetização Científica, precisam “incluir nos currículos componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes” (Chassot, 2003, p. 90), sendo importante criar relações dos conceitos abordados na teoria com a realidade do cotidiano do aluno, especialmente quando o domínio de tais conhecimentos transforma o estudante em um agente capaz de compreender fenômenos em seu entorno, conferindo-lhe habilidades para aprimorar sua qualidade de vida e da sociedade.

Lorenzetti e Delizoicov (2001) defendem que “a Alfabetização Científica pode e deve ser desenvolvida desde o início do processo de escolarização”, enfrentando desafios como adequações no cotidiano escolar e capacitação em competências técnicas e instrumentais de professores que passam a atuar como agentes transformadores, com habilidades críticas e criativas, envolvendo-se ativamente com sua comunidade. Os autores apontam ainda:

“a necessidade de um redirecionamento nos cursos de formação inicial de professores, bem como um processo de formação continuada em serviço que se articule organicamente ao trabalho docente” (Lorenzetti; Delizoicov, 2001, p. 57).

Nesse sentido de formação de professores, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

cumprir um papel importante e fundamental, tendo em vista que o referido programa proporciona aos licenciandos a vivência da cultura escolar por meio da apropriação e da reflexão sobre práticas e saberes docentes. No caso específico do PIBID voltados para as disciplinas das Ciências da Natureza, inserir a alfabetização científica no processo educativo, articulando-a com os conhecimentos teóricos e com a prática docente, permite uma ressignificação no ensino das ciências, na medida em que a educação para o desenvolvimento científico se utiliza de procedimentos e linguagens próprios para propor soluções para questões locais, regionais e/ou globais.

Partindo desse entendimento, é imprescindível que os professores das ciências naturais pensem a formação de pessoas cientificamente alfabetizadas como aquela em que os indivíduos não apenas reconheçam o vocabulário científico, mas também que compreendam conceitos e saibam utilizá-los na resolução de problemas e na reflexão crítica sobre o mundo em que vivem. Reforçando essa ideia, Andrade e Abílio (2018, p. 423) defendem que:

A AC exige dos indivíduos um posicionamento ativo perante a ciência e os resultados que esta aplica sobre a sociedade. Nesse contexto, os professores devem trabalhar na busca por atingir esses objetivos e proporcionar um fazer científico em suas aulas, entendendo que isso é um processo e, por assim ser, perpassa toda formação do indivíduo, iniciando desde o início do Ensino Fundamental, até o Ensino Superior, num movimento constante de inserção, compreensão e utilização no mundo da ciência.

Esse pensamento ativo voltado para ações na realidade aproxima a alfabetização científica do processo de Divulgação Científica (DC) ou Popularização da Ciência. Como asseveram Souza Filho e Lage (2021), estabelecer as pontes entre a Alfabetização Científica e a Divulgação Científica é fundamental para democratizar o acesso ao conhecimento científico, primando pela inclusão dos cidadãos na discussão sobre temas científicos que direta e/ou indiretamente influenciam em sua vida, com vistas a se buscar uma efetiva (re)aproximação e diálogo entre ciência e sociedade.

3. INTER-RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A Alfabetização Científica (AC) e a Divulgação Científica (DC) são conceitos que estão diretamente relacionados entre si. Enquanto a alfabetização científica permite não apenas o conhecimento sobre a ciência, mas também o desenvolvimento da capacidade crítica sobre ela, a divulgação científica se configura como uma das ferramentas no processo de alfabetização científica, na medida em que torna a ciência acessível ao público, formando cidadãos capazes de compreender e tomar decisões sobre questões que envolvam saberes específicos. Sendo assim, ao democratizar o acesso ao conhecimento científico, criam-se pontes para a Alfabetização Científica, primando pela inclusão dos cidadãos na discussão sobre temas científicos que direta e/ou indiretamente influenciam sua vida, reforçando o diálogo entre as ciências e a sociedade (Souza Filho; Lage, 2021).

Diante de um cenário marcado por profundas disparidades sociais e educacionais, Piccoli e Panizzon (2021) propõem que o debate da Popularização do Conhecimento Científico não deve girar em torno da falta de uma aptidão prévia do público para compreender a linguagem acadêmica, mas sim, com foco direcionado para a elaboração de estratégias que promovam, gradualmente, a literacia científica da população, capacitando-a para compreender temas complexos nas diversas áreas do conhecimento, e assim, diminuindo o distanciamento entre a sociedade e o ambiente acadêmico.

De acordo com Piccoli e Stecanela (2023, p. 18), “a sociedade pode ser vista como espaço por onde os resultados das pesquisas científicas merecem circular, serem explorados e reconhecidos”. As autoras defendem que a Divulgação Científica deve ser vista como um componente intrínseco à própria atividade investigativa do pesquisador, e não como uma etapa isolada do processo de produção acadêmica. Essa integração beneficia simultaneamente a sociedade, os pesquisadores e as Instituições de Ensino Superior (IES) onde o conhecimento acadêmico é produzido.

Capozoli (2002, p. 121) assevera que “a divulgação científica não é outra coisa senão um esforço de inteligibilidade do mundo que se busca e, ao mesmo tempo, se compartilha com os demais”. Sendo assim, a DC se configura como uma das estratégias fundamentais à “recuperação da legitimidade da ciência e à conquista de apoio social ao empreendimento científico” (Pezzo, 2018, p. 88). Para tal, os cientistas precisam buscar canais de comunicação para

que o conhecimento incorporado na sociedade passe a ser também gerador de parâmetros e eixos orientadores da própria comunidade científica, além de afirmar o direito de cidadania com relação ao conjunto das questões científicas e tecnológicas e despertar vocações científicas nos indivíduos, especialmente nos jovens (Silva; Arouca; Guimarães, 2002).

Para aprofundar o debate sobre a divulgação da ciência, é fundamental compreender como a mesma é abordada pelos diferentes profissionais envolvidos neste processo, e também, suas perspectivas teórico-filosóficas. Bueno (2007) levanta uma discussão sobre o distanciamento entre a comunicação dentro da comunidade acadêmica e a comunicação voltada para a sociedade. O autor faz um paralelo dessa dicotomia e ressalta como fator determinante o maior reconhecimento dentro do ambiente acadêmico ao pesquisador por suas publicações em periódicos especializados, direcionadas especificamente para outros cientistas, enquanto são subestimadas as contribuições do pesquisador para veículos mais populares de comunicação e externos ao contexto acadêmico. Suprindo essa lacuna, o mesmo autor destaca o papel dos profissionais de comunicação que assumem essa tarefa de divulgação da ciência, promovendo o chamado “jornalismo científico”, e levam esse conhecimento de forma mais acessível ao público leigo. No entanto, a ausência de uma formação específica em ciências para o comunicador é vista pelo autor como algo que pode eventualmente comprometer interpretações e criar conceitos equivocados, não contribuindo para a informação adequada da população.

Promover acesso democrático à ciência é importante para que a informação não fique restrita à comunidade acadêmica onde é produzida, mas seja levada de forma correta e clara, como um benefício a toda a sociedade. Ranthum et al. (2023) descrevem a transposição didática como uma estratégia para transformação do conceito científico complexo em um conhecimento básico mais acessível ao público leigo, semelhante ao que é utilizado na elaboração de livros didáticos. Nesse aspecto, retornamos nossa atenção para o profissional Professor, peça fundamental para a promoção do acesso ao conhecimento científico, unindo seus conhecimentos em ciências e suas habilidades didático-comunicacionais adquiridas tanto em sua formação quanto na prática pedagógica em sala de aula.

Seguindo esse pensamento, a escola e os educadores em ciências tornam-se protagonistas para a DC, desenvolvendo suas funções na formação de crianças, jovens e adultos. Os textos de divulgação da ciência ganham relevância na medida em que auxiliam professores a articular questões científicas e tecnológicas com o cotidiano dos estudantes, possibilitando reflexões sobre os avanços científicos, a natureza da ciência e o combate à desinformação, ao negacionismo e às *fake news*, que tanto têm desafiado a sociedade. Para Sousa Júnior (2025, p. 5 e 6), a inclusão da divulgação científica no currículo pode “equipar os alunos com as ferramentas necessárias para navegar por esse cenário de desinformação, promovendo uma cultura de questionamento e de busca por fontes confiáveis”.

No processo de desenvolvimento de uma cultura científica, entendida como um conjunto de conhecimentos, práticas e valores que envolvem a produção e a difusão do conhecimento científico, integrando-o ao contexto social e cultural, é fundamental a convergência entre Alfabetização Científica (AC) e Divulgação da Ciência (DC). Ao discutir essa interface, Magalhães, Silva e Gonçalves (2012) argumentam que democratizar o acesso ao conhecimento científico é uma estratégia que oferece condições para a Alfabetização Científica, contribuindo para a inclusão dos cidadãos no debate sobre temas especializados que impactam sua vida e seu trabalho.

Neste sentido, Martinez (2023, p. 39) afirma que a Divulgação Científica, em seu papel educacional, “busca ampliar o conhecimento do público sobre o processo científico, seus métodos e lógicas, bem como resultados de pesquisas”, ressaltando ainda a importância de articular a Divulgação Científica aos processos de Alfabetização Científica, visto que ambas atuam como ferramentas para informar e despertar o interesse crítico da sociedade frente aos avanços e desdobramentos do conhecimento científico.

Para o desenvolvimento de uma cultura científica no espaço escolar em que os indivíduos sejam cientificamente alfabetizados, é imprescindível investir em processos de formação que articulem estratégias de comunicação que estabeleçam relações entre ciência, tecnologia e sociedade, o que será mais aprofundado no próximo tópico deste texto.

4. EDUCOMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA

Pensar a educação no século XXI exige, obrigatoriamente, refletir sobre o papel central que os meios de comunicação exercem na formação da subjetividade e da cidadania. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização, não pode permanecer alheia às dinâmicas comunicacionais que estruturam a sociedade da informação. A urgência em aderir aos meios comunicativos e integrar a análise midiática ao currículo escolar reside na necessidade de formar sujeitos não apenas consumidores, mas leitores críticos e produtores ativos de conteúdo. Dessa forma, a interface entre educação e comunicação estabelece-se como estratégia essencial para capacitar o estudante diante dos complexos fluxos informacionais da atualidade.

Os documentos norteadores da educação brasileira, tanto o Plano Nacional de Educação (PNE) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), convergem ao situar a comunicação como um pilar indispensável para a cidadania. O PNE instrumentaliza essa visão através de estratégias que visam a tripla missão de infraestrutura, formação docente e integração de recursos midiáticos nas práticas pedagógicas. Em consonância, a BNCC define que compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação são habilidades basilares. Assim, a educação midiática deixa de ser um apêndice técnico para se tornar um eixo transversal, onde o estudante é instigado a compreender a linguagem dos meios de comunicação

de massa e digitais, desenvolvendo uma postura crítica diante da desinformação e da fluidez das redes contemporâneas, fazendo do estudante não apenas um consumidor de informação, mas um protagonista capaz de produzir, analisar e disseminar conhecimento de forma ética e reflexiva (Soares, 2018; Alvarenga et al, 2014).

Zanforlim e Gulin (2017, p. 255) defendem que a comunicação deve ser integrada de forma crítica ao projeto político-pedagógico e ao currículo das escolas. De acordo com as autoras, “quando a escola ignora o processo comunicativo, ela limita, onera e muitas vezes praticamente impossibilita a realização da sua própria missão, que é de ser um espaço voltado para construção e compartilhamento de conhecimento” e, de acordo com Santos e Souza-Filho (2021, p. 27), “negligenciar esses pontos no currículo escolar é construir uma escola desatualizada e com pouca relação com as necessidades do mundo moderno, além de dispensar novas formas de aprender”.

Dentro dessa demanda de integração do universo escolar ao contexto das informações do ambiente da comunicação social, emerge o conceito de Educomunicação, que Soares (2011) apresenta como um “conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais”, garantindo que o ambiente de aprendizagem seja democrático, aberto ao diálogo e participativo, com atenção a todo o “ecossistema comunicativo” e não apenas ao meio tecnológico.

Enquanto muitas abordagens pedagógicas limitam-se ao uso instrumental das tecnologias em sala de aula, a perspectiva da Educomunicação exige uma compreensão mais profunda das transformações culturais. Neste sentido, Martín-Barbero (2014) alerta que a introdução de mídias na escola não deve ser vista apenas como um acréscimo de ferramentas, mas como uma transformação na forma de aprender. Para o autor, “a tecnologia remete hoje não à novidade de uns aparatos, mas a novos modos de percepção e de linguagem” (Martín-Barbero, 2014, p. 20), exigindo que a educação dialogue com este novo ecossistema comunicativo.

No cenário contemporâneo, a Educomunicação transcende o papel instrumental, configurando-se como uma estratégia essencial para preparar jovens imersos na cultura digital, fomentando a criatividade e o senso crítico necessários para lidar com o fluxo intenso de informações (Zimmer, 2025, p. 11). É exatamente nesse processo que as novas tecnologias, especialmente nos diferentes formatos proporcionados pela internet (vídeos, redes sociais e podcasts), devem ser utilizadas pelo professor como estratégias atrativas para aproximar seus estudantes do conteúdo de interesse a ser trabalhado, trazendo para o ambiente escolar a discussão de informações que circulam no meio digital.

Dessa maneira, temas científicos como meio ambiente, saúde e fenômenos naturais podem ser abordados mediante a análise crítica das informações disseminadas na rede. Tal prática constitui um exercício educutivo capaz de aprimorar o discernimento do discente

frente às narrativas digitais, bem como estimular seu protagonismo na produção de conhecimento pautado na ciência. Essas estratégias, portanto, reafirmam o papel do professor e da escola como mediadores na consolidação da cidadania responsável, promovendo o acesso ao conhecimento científico a um maior número de pessoas, pois o interesse despertado no aluno a partir de uma discussão em sala de aula pode refletir em seu ambiente familiar e em toda comunidade em que a escola está inserida.

No âmbito da Alfabetização Científica, a aliança com a Educomunicação oferece estratégias práticas para superar o distanciamento entre o discurso acadêmico e o cotidiano. A utilização de linguagens midiáticas não apenas como suportes de conteúdo, mas como espaços de produção colaborativa, potencializa a divulgação da ciência. Ao assumir a postura educutiva, o processo de ensino-aprendizagem da ciência incorpora a cultura digital e o letramento midiático, tornando a ciência mais acessível, atraente e, sobretudo, inteligível para os diferentes públicos, consolidando uma cultura científica mais participativa.

5. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA, DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PIBID INTERDISCIPLINAR

O núcleo Interdisciplinar do PIBID que envolve os cursos da área de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) foi criado com o objetivo de promover a Alfabetização Científica e a Popularização das Ciências entre estudantes, especialmente do Ensino Fundamental, despertando afinidade

pelo conhecimento, a curiosidade pela compreensão dos fenômenos naturais e o engajamento criativo para solucionar problemas cotidianos e melhorar a qualidade de vida da sociedade em que esses alunos se inserem. No entanto, para que a AC e a DC sejam efetivamente integradas ao ensino de ciências, é necessário que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas que tornem o ensino “mais dinâmico, relevante e conectado à realidade dos estudantes, além de promover o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação de cidadãos críticos e cientificamente alfabetizados” (Sousa-Júnior, 2025, p. 15).

No contexto das novas gerações onde os estudantes estão inseridos na cultura digital, seja em jogos, redes sociais, busca de informações, entretenimento e expressão de identidades culturais, a utilização de diferentes canais digitais na escola para veiculação de conteúdo produzido sobre ciências, é uma estratégia que pode motivar a participação ativa dos educandos e despertar seu engajamento nos temas propostos. Sobre a utilização de recursos digitais Araya, Gibin e Souza-Filho (2021) afirmam que:

“na área de ensino de Ciências, existem diversas possibilidades de uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, como o emprego de animações, de simuladores, de aplicativos de smartphone, de programação, de realidade virtual, de gamificação, dentre outros, para ensinar conceitos científicos” (Araya, Gibin e Souza-Filho, 2021, p18).

No entanto, o uso de tecnologias na educação deve ser feito de modo planejado, com objetivos bem definidos e seguido de avaliação do aprendizado, o que pode ser feito a partir de produtos com conteúdo de ciências gerados

pelos próprios estudantes para veiculação nas plataformas digitais, sendo necessária ainda a capacitação contínua dos educadores para aplicação dos recursos tecnológicos na educação (Silva e Coutinho, 2025; Malta et al, 2024; Oliveira e Gitahy, 2024; Vieira e Cruz, 2022).

Os licenciandos do núcleo Interdisciplinar, sob orientação das Supervisoras e do Coordenador de Área, encontram no PIBID a oportunidade de explorar o uso desses recursos tecnológicos para desenvolver a cultura científica nas escolas, aliando AC e DC a partir da associação de ferramentas e estratégias educacionais. Neste núcleo, os bolsistas de Iniciação à Docência são incentivados a buscar cursos de capacitação técnica para uso de recursos digitais (como produção de videoaulas, animações, jogos e podcasts) e também cursos de abordagem pedagógica das novas tecnologias, sendo todos encontrados online gratuitamente. Esses cursos, além de atender a demanda de capacitação para habilidades em recursos tecnológicos, também criam o hábito da busca de conhecimentos específicos para seus objetivos e o interesse do licenciando pela formação continuada.

Nas atividades formativas do núcleo são realizadas oficinas para utilização prática dos recursos digitais, onde os estudantes são orientados a desenvolver sequências didáticas que transitam por diferentes plataformas virtuais, o que é definido por Scolari (2016) como “estratégia transmidiática”. Assim, uma atividade pode ter início com a discussão de um tema em sala de aula, mas, por meio de *link* ou *QR code*, continuar com um vídeo disponível no *YouTube*, seguir para uma publicação informativa

em rede social, passar por um episódio de podcast, encontrar um hipertexto, testar os conhecimentos com um quiz em alguma plataforma de “perguntas e respostas” e retornar para sala de aula, concluindo a discussão a partir do que foi experimentado por cada aluno. Algumas estratégias transmidiáticas ainda podem ser planejadas como metodologia ativa, permitindo a tomada de decisões pelo estudante durante o processo de resolução de problemas ou tarefas, culminando em diferentes resultados dentro de uma mesma turma de alunos. O uso de recursos transmidiáticos também contribui com o processo de ensino e aprendizagem, pois são uma forma eficiente para gerar engajamento do aluno com o conteúdo, mantendo sua atenção ao tema proposto por um tempo maior que o da sala de aula.

No entanto, a capacitação técnica em recursos digitais e também o exercício criativo do uso didático das mídias comunicacionais, apenas se efetivam quando os licenciandos experimentam o contato com a realidade da escola, o local de maior aprendizado que lhes pode ser proporcionado pelo PIBID. É na escola que os bolsistas ID encontram as demandas dos alunos da educação básica, em especial do ensino público, identificando problemas, como exemplo, a veiculação de informações erradas (as *fake news*), contrárias ao conhecimento científico, também a dificuldades para compreensão de conceitos abstratos, ou até mesmo, a falta de interesse pelo conteúdo de ciências. É diante desses problemas que os pibidianos podem elaborar estratégias, juntamente às supervisoras, para sanar tais lacunas e, posteriormente, avaliar os resultados de suas propostas educacionais.

Uma experiência prévia com o uso de tecnologias digitais de comunicação no PIBID ocorreu durante a pandemia de COVID-19 (Edital de 2020), quando as atividades foram realizadas de forma remota, devido ao isolamento social em função das medidas de segurança sanitária. Naquele momento, ficaram expostas a defasagem tecnológica das escolas, a falta de preparo e recursos para professores e a dificuldade de acesso à internet para uma parcela considerável de alunos, ressaltando as desigualdades sociais. O período de isolamento social também foi marcado pela desinformação promovida pela exacerbada veiculação das *fake news*, propiciada pela maior utilização das redes sociais pela população que era mantida em confinamento. No entanto, esse período também proporcionou aos envolvidos com o PIBID a oportunidade de aprendizado e adaptação aos recursos digitais, pois desafiou a criatividade de professores e alunos, abrindo definitivamente as fronteiras digitais para o ensino com uma visão de escola conectada, o que também refletiu como demandas de inovações na formação de professores. Para o ensino de Ciências, a pandemia alertou sobre a necessidade do conhecimento se “aproximar” da população como forma de combate à desinformação.

Silva-Júnior (2017, p. 703) destaca que a evolução das mídias tecnológicas exige do professor um “criterioso acompanhamento das novas ferramentas de aprendizagem, introduzidas no ambiente escolar, por vezes, pelos próprios alunos” e, dessa forma, os recursos digitais, utilizados de forma estratégica, se tornam canais alternativos para promover a Alfabetização Científica e a Divulgação da Ciência entre os estudantes. Nessa pers-

pectiva, é importante que ocorra ainda o direcionamento das ações propostas pelo PIBID para a promoção também da educação digital e o uso consciente das tecnologias na comunidade escolar, formando indivíduos para uma sociedade menos suscetível à propagação de informações equivocadas especialmente na área das ciências.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introduzir a Alfabetização Científica no ensino de ciências apresenta muitas vantagens, mas também muitos desafios. Um deles está presente no processo formativo de professores em que existem deficiências de leituras e práticas voltadas para o uso de recursos de Divulgação da Ciência no processo de aprendizagem, além da falta de adequação desses recursos e da ressignificação do currículo, que fomenta não apenas o aprendizado de conteúdos científicos, mas também como estes são produzidos e como podem ser usados para compreender e interferir no cotidiano social, utilizando as tecnologias que podem ajudar a formar uma cultura científica, onde os estudantes desenvolvem uma leitura crítica sobre o material de divulgação que consomem.

Tendo o professor como protagonista efetivo na divulgação do conhecimento científico, o PIBID adquire o papel estratégico de oportunizar, ainda na formação inicial, a experiência e a reflexão crítica do licenciando nas áreas de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física). Mais do que vivenciar a sala de aula, o programa permite que esses futuros docentes explorem a Educomunicação e as

novas Tecnologias de Informação e Comunicação como aliadas pedagógicas. Nesse contexto, o PIBID atua como um espaço fértil para o desenvolvimento de estratégias transmidiáticas, capacitando o estudante de licenciatura a compreender sua responsabilidade social na popularização da ciência e na necessária aproximação entre o saber acadêmico e o público leigo, em uma linguagem que dialoga com a cultura digital contemporânea.

Nessa seara, a missão docente transcende a simples transposição didática ou a simplificação de conceitos. Trata-se, fundamentalmente, de promover a **Alfabetização Científica** plena, estimulando a curiosidade e a ação criativa do aluno para que ele se aproprie do conhecimento e o aplique em seu cotidiano. Ao mediar essa relação entre o estudante e o objeto de estudo das ciências, o professor forma cidadãos aptos a assimilar informações aparentemente abstratas e processá-las em algo concreto e transformador. Assim, consolida-se uma educação científica que não apenas informa, mas que instrumentaliza a sociedade para a tomada de decisões conscientes, impactando diretamente na melhoria da qualidade de vida coletiva.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Camila; AQUINO, Rafael; BARROS, José márcio; RIBEIRO, Núbia Braga. A comunicação no plano Nacional de educação do Brasil: uma aproximação crítica. **Cuadernos.info** [online], n.35, Santiago, 2014. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-367X2014000200005. Acesso em 08 dez. 2025.

ANDRADE, Maria José Dias de; ABÍLIO, Francisco José Pegado. Alfabetização Científica no Ensino de Biologia: Uma Leitura Fenomenológica de Concepções Docentes.

Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência. 18(2), 429–453. Agosto 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4726/3018>. Acesso em 26 nov. 2025.

ARAYA, Ana Maria Osorio; GIBIN, Gustavo Bizarria; SOUZA-FILHO, Moacir Pereira de. Uma introdução às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de Ciências. In: **O ensino de Ciências e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC):** pesquisas desenvolvidas na educação básica. ARAYA, Ana Maria Osorio; GIBIN, Gustavo Bizarria; SOUZA-FILHO, Moacir Pereira de (orgs). São Paulo: Editora UNESP, 2021.

CAPOZOLI, Ulisses. A divulgação e o pulo do gato. In: **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil.** MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima (orgs). Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Fórum de Ciência e Cultura, 2002.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, 2003, p. 89-100. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 set. 2025.

BUENO, Wilson C. Jornalismo científico. (Editorial). **Portal do Jornalismo Científico.** Disponível em: https://www.jornalismocientifico.com.br/jornalismocientifico/artigos/relacao_jornalista_cientista/artigo3.php. Acesso em 15 out. 2025.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 03, n. 01, 2001, p. 45-61. Disponível em <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 ago. 2025.

MAGALHÃES, Cíntia Emamuelly Ramos. SILVA, Evanilda Figueiredo de. GONÇALVES, Carolina Brandão. A interface entre alfabetização científica e divulgação científica. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências.** Rev. ARETÉ: Manaus, v. 5 , n. 9, p. 14-28, Ago-dez, 2012.

MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes et al. A integração de ferramentas digitais na sala de aula: impactos no ensino e na aprendizagem. **Lumen Et Virtus**, São José dos Pinhais, v. 15, n. 43, p. 7904-7917, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/leuv15n43-020>. Acesso em 08 nov. 2025.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação.** Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINEZ, Jéssica Ferreira da Rosa. **Educomunicação e alfabetização científica: contextos e potencialidades no ensino público.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Pampa, Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/server/api/core/bitstreams/36f599b8-d175-40fd-b0e2-0def3e80b028/content>. Acesso em 30 out. 2025.

OLIVEIRA, Adriana de; GITAHY, Raquel. Planejamento docente na era digital: o uso de recursos educacionais abertos. **REDIN** - Revista Educacional Interdisciplinar, v.13, n.1, p. 81-100, 2024. Disponível em: <https://share.google/KUXznuB8e6aExB0A8>. Acesso em 05 nov. 2025.

PEZZO, Mariana. Cultura científica e cultura de mídia: relações possíveis (e necessárias) na prática de divulgação da ciência. In: VOGT, Carlos. GOMES, Marina. MINIZ, Ricardo (orgs.) **ComCiência e divulgação científica**. Campinas, SP: BCCL/UNICAMP, 2018.

PICCOLI, Marcia Speguen de Quadros; PANIZZON, Mateus. A popularização do conhecimento científico como forma de interação entre a academia e a sociedade. **Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG**, Brasília, v. 17, n. 37, p. 1-22, jan./jun., 2021. Disponível em <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1735/944>. Acesso em 28 nov. 2025.

PICCOLI, Marcia Speguen de Quadros; STECANELA, Nilda. Popularização da ciência: uma revisão sistemática de literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e253818, 2023. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349253818>. Acessos em 03 dez. 2025.

RANTHUM, Rogério; SILVA, Edson Arruda; FRASSON, Antônio Carlos. O processo da transposição didática, suas fases e suas nuances até o desenvolvimento dos materiais didáticos. **Boletim de Conjuntura**, v. 14, n. 41, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1322/671>. Acesso em 02 dez. 2025.

SANTOS, Taís Andrade dos, SOUZA-FILHO, Moacir Pereira de. As TDIC nos cursos de licenciatura: um olhar sobre as políticas e a legislação referentes ao ensino. In: **O ensino de Ciências e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)**: pesquisas desenvolvidas na educação básica. ARAYA, Ana Maria Osorio; GIBIN, Gustavo Bizarria; SOUZA-FILHO, Moacir Pereira de (orgs). São Paulo: Editora UNESP, 2021.

SCOLARI, Carlos Alberto. Estratégias de Aprendizagem Informal e Habilidades de Mídia na Nova Ecologia de Comunicação. **Revista TELOS** - Cadernos de Comunicação e Inovação, p. 1-9, 2016. Disponível em: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/27788/Scolari_Telos_alfa.pdf?sequence. Acesso em 02 out. 2025.

SILVA, Andrea Queila de Barros e; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. O impacto das tecnologias digitais no aprendizado: elos para engajar os alunos na aprendizagem significativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 781-798, 2025. Disponível em: doi.org/10.51891/rease.v11i2.17865. Acesso em 02 dez. 2025.

SILVA, Gilson Antunes da; AROUCA, Mauricio Cardoso; GUIMARÃES, Vanessa Fernandes. As exposições de divulgação da ciência. In: **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima (orgs). Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Fórum de Ciência e Cultura, 2002.

SILVA-JÚNIOR, Maurício Guilherme. Transmídia, Jornalismo e Educação: frutos possíveis da interação de (multi)potencialidades. In: **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (orgs). São Paulo: ABPEducom, 2017. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/1/1/189-1>. Acesso em 05 out. 2025.

SILVA, Maíra Batistoni; SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização Científica e Domínios do Conhecimento Científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. **ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 23, e34674, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172021230129>.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, v. 23, n. 1, p. 7-24, 2018. Disponível em: <https://share.google/mMoan1OIOG-deCd5pt>. Acesso em: 02 dez. 2025.

SOUSA JÚNIOR, Francisco Souto de. O papel da divulgação científica no ensino de ciências. In: **Educação Pública** - Divulgação Científica e Ensino de Ciências. v. 4, n. 1, abril/2025.

SOUZA FILHO, Luiz Alberto; LAGE, Débora de Aguiar. O aporte da alfabetização científica para a divulgação da ciência: tecendo contribuições dessa aproximação. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 4, 2 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/4/o-aporte-da-alfabetizacao-cientifica-para-a-divulgacao-da-ciencia-tecendo-contribuicoes-dessa-aproximacao>. Acesso em 02 dez. 2025.

VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira; CRUZ, Brenda de Paula Tobias da. O uso de recursos digitais no ambiente escolar. **Linha Mestra**, n. 48, p. 88-102, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n48p88-102>. Acesso em 08 nov. 2025.

ZANFORLIM, Flávia; GULIN, Giovana. Formação em Educomunicação: a Cultura Educomunicativa em Evidência. In: **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (orgs). São Paulo: ABPEducom, 2017. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/1/1/189-1>. Acesso em 03 dez. 2025.

ZIMMER, Josete Maria. **Educomunicação**: desafios e possibilidades da era digital. Barueri: Chave Mestra, 2025. E-book (Kindle).

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA, A TEMÁTICA AMBIENTAL E OS MÉTODOS ATIVOS NO PIBID/GEOGRAFIA/UFES

Márcia Eliane Silva Carvalho¹

George Jose Costa²

Simone Neves Cunha³

Érica Luedy Rego⁴

1. INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, baseado na exploração em massa dos povos e da natureza e sua consequente degradação, abordar a temática socioambiental no âmbito educacional é considerado ponto primordial na formação cidadã.

Uma proposta de educação neste viés, que considera portanto a Educação Ambiental como base na formação dos discentes, rompe com os modelos clássicos do pensar verde e individualista, ampliado para uma perspectiva crítica de formação e atuação cidadã (Loureiro, 2003), refletindo sobre as possibilidades da construção de um sujeito ecológico consciente dos problemas socioambientais globais e locais (Carvalho, 2012).

Para tal, pensando também no universo de expansão e uso de tecnologias no cotidiano, faz-se importante que o docente da educação básica utilize as tecnologias da informação e comunicação digitais no processo educativo, nos remetendo ao uso das metodologias ativas e digitais no processo educativo (Diesel, 2017; Moran, 2015).

O Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência 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, contribuindo com o conhecimento e a vivência do futuro campo de atuação profissional do discente durante toda a graduação, como também fortalecer os cursos de licenciatura das IES e das escolas da educação básica participantes, abordando temáticas atuais e de respeito a diversidade e vida em sua totalidade, dentre outros objetivos e finalidades, conforme Portaria CAPES nº 90/2024 e EDITAL Nº 10/2024/CAPES.

Assim, considerando o arcabouço formativo do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão/SE, e suas especificidades, a proposta do PIBID/GEOGRAFIA tem um foco especial no aprendizado da temática ambiental em associação com os conteúdos geográficos, em uma perspectiva crítica e de respeito à diversidade.

1. Prof.^a Dr.^a do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do Núcleo PIBID de Geografia. E-mail: marciacarvalho@academico.ufs.br.

2. Prof. do Centro de Excelência John Kennedy/SEDUC/SE. Supervisor do PIBID/Geografia. E-mail: geogedp@hotmail.com

3. Prof.^a Ma. do Centro de Excelência Barão de Mauá/SEDUC/SE. Supervisora do PIBID/Geografia. E-mail: nevesimone@yahoo.com.br

4. Prof.^a Ma. do Centro de Excelência João Costa/SEDUC/SE. Supervisora do PIBID/Geografia. E-mail: ericaluedy@gmail.com

Considerando estes aspectos fundantes, pensar a educação geográfica nesta perspectiva abarca um suporte teórico-metodológico pautado na Pedagogia da Autonomia de Freire (2015), na busca pela aprendizagem significativa Ausubel (1980), na necessidade de compreender a formação do docente em Geografia que considere a dimensão desta ciência no dia-a-dia (Kaercher, 2010), na educação ambiental em uma perspectiva crítica (Layargues e Lima, 2014, Loureiro, 2003) e da formação do sujeito ecológico (Carvalho, 2012) como também nos princípios das metodologias ativas que agregam a base teórica a um suporte de ações/atividades práticas tornando o aluno como protagonista do processo educativo (Diesel, 2017; Moran, 2015).

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre as inter-relações entre a complexidade socioambiental e o ensino de Geografia e como a utilização de métodos ativos possibilitam o aprendizado significativo na formação discente no subprojeto do PIBID/Geografia/UFS 2024/2026. Tem como procedimento metodológico o levantamento teórico sobre o tema, bem como relato das vivências e experiências dos supervisores envolvidos nas escolas parceiras de um dos núcleos PIBID de Geografia.

Compreende-se que o papel do educador em processo formativo ocorre com o diálogo entre teoria e prática e no campo de ação e de vivência escolar no universo real da educação básica. É no lócus do fazer em sala de aula que a teoria e prática serão exercitadas. Possibilitar o aluno de graduação vivenciar o espaço escolar da educação básica é fundamental em seu processo formativo.

Neste sentido, a proposta do Subprojeto PIBID Geografia dialoga com os objetivos da aprendizagem ativa, autônoma e significativa do PPC do cursos de Geografia/UFS, que incorpora as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, tanto para o ensino fundamental quanto médio, considerando também a importância da interdisciplinaridade nas ciências humanas, da educação ambiental, da inserção tecnológica no universo da escola e posteriormente do mercado de trabalho, com foco na formação cidadã, sabendo reconhecer as relações estabelecidas entre a construção do espaço geográfico e a sociedade nele inserida, sem esquecer da importância de dialogar com o mundo através de suas diferentes linguagens. É uma tarefa complexa, mas possível.

Diante de todo o exposto, vale destacar que o objetivo geral do subprojeto PIBID/Geografia é aprender e ensinar Geografia a partir das metodologias ativas e da educação ambiental em uma perspectiva crítica.

Vale ressaltar que a Geografia desempenha um papel fundamental para a compreensão de questões de ordem sócio-econômica-ambiental, na qual possibilita o entendimento do mundo e da realidade social tanto em termos globais quanto locais, por isso a realidade das escolas são espaços de vivência fundamentais no processo formativo do licenciando.

Estas ações/reflexões devem ser pautadas em diferentes estratégias com base no método ativo e nas metodologias ativas que levam os sujeitos (o licenciado e o aluno da educação básica) a refletirem sobre a importância da

Geografia no dia-a-dia, da responsabilidade socioambiental em uma perspectiva crítica de alterações da paisagem geográfica que altera o fluxo dinâmico da natureza e que repercutem diretamente sobre a sociedade que altera o ambiente e é posteriormente afetada por ela.

Concordando com Diesel (2017), as metodologias ativas atuam como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de mero espectador ouvinte. Considerando esta premissa basilar das metodologias ativas, o uso de tecnologias da informação e comunicação são importantes para dinamizar o processo educativo ativo.

Após esta reflexão inicial, pontuamos as considerações teóricas e as vivências nas escolas da rede pública básica de ensino envolvidas no subprojeto PIBID/GEOGRAFIA/UFES.

2. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA, MEIO AMBIENTE E MÉTODOS ATIVOS NO CENTRO DE EXCELÊNCIA JOHN KENNEDY DURANTE A EXECUÇÃO DO PIBID/GEOGRAFIA/2025

O ensino de Geografia tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, impulsionado por mudanças nas diretrizes curriculares, pela emergência de crises ambientais globais e pelas novas demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e interdependente. Tradicionalmente vista como uma disciplina descritiva e conteudista, centrada na memorização de nomes, capitais e acidentes geográficos, a Geografia vem sendo ressignificada no contexto educacional brasileiro, assumindo um papel mais analítico, crítico, interdisciplinar e sobretudo reflexivo.

Diante do agravamento dos problemas socioambientais, entre os quais, o aquecimento global, o desmatamento, a urbanização acelerada e desigual, a escassez hídrica, entre outros, torna-se essencial que o ensino de Geografia contribua para formar sujeitos capazes de compreender e intervir nesses processos. A Geografia escolar, não pode se restringir à transmissão de conteúdos prontos, mas deve fomentar a reflexão crítica, o pensamento espacial e a capacidade de análise das dinâmicas territoriais.

Nesse sentido, a incorporação de uma abordagem ambiental crítica é indispensável. A Educação Ambiental, enquanto processo formativo que ultrapassa os limites disciplinares, deve ser integrada à prática geográfica em sala de aula, promovendo o desenvolvimento de valores, atitudes e competências voltadas à sustentabilidade e à justiça socioambiental (Loureiro, 2006).

De acordo com Santos (1996), o espaço, entendido como produto das interações entre sociedade e natureza torna-se o campo por excelência para essa análise crítica, oferecendo múltiplas possibilidades de abordagem pedagógica.

Ao mesmo tempo, os métodos tradicionais de ensino, baseados na exposição oral do professor e na passividade do aluno, já não atendem às necessidades de uma educação significativa. Para promover uma aprendizagem ativa e engajadora, os métodos ativos de ensino têm sido amplamente discutidos e implementados. Tais métodos buscam colocar o estudante no centro do processo educativo, estimulando sua autonomia, protagonismo e capacidade de resolver problemas reais. A aprendizagem baseada em projetos, por investigação, a sala de aula invertida e o

uso de tecnologias digitais impulsionadas cada vez mais pelo uso das inteligências artificiais, rotação por estação, mapas mentais entre outros, são exemplos de estratégias que se alinham a esse novo paradigma (Moran; Bacich; Masson, 2018).

Nesse cenário, ao serem aplicados no ensino de Geografia, esses métodos favorecem a construção do conhecimento de forma colaborativa e contextualizada. A Aprendizagem Baseada em Projetos, por exemplo, permite que os alunos investiguem problemas reais do território onde vivem, desenvolvendo competências cognitivas, socioemocionais e éticas.

Além disso, os métodos ativos valorizam a autonomia do aluno e incentivam o protagonismo estudantil, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aponta para a necessidade de desenvolver competências gerais como o pensamento crítico, a responsabilidade e o engajamento com a coletividade (BRASIL, 2018).

Nesse diapasão, tecendo um breve relato das práticas educativas em geografia em parceria com os discentes do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Sergipe, no âmbito do PIBID/Geografia/2025, executadas no Centro de Excelência John Kennedy situado na Cidade de Aracaju, pertencente a Rede Estadual de Educação de Sergipe e vinculado a Diretoria de Educação de Aracaju DEA, verificou-se uma gama de práticas de ensino e aprendizagem bem alinhadas com essa nova perspectiva de ensino voltado para a educação ambiental com o uso dos métodos ativos.

Inicialmente é importante frisar que os alunos e a comunidade escolar acolheram e abraçaram o projeto PIBID na escola desde os primeiros momentos, engajando-se nas atividades propostas e participando ativamente durante as aulas que foram ministradas pelo professor supervisor do programa na unidade escolar George Costa, com experiência no ensino de geografia há quase 20 anos e em parceria com os 08 alunos de graduação e participantes do projeto que formaram 04 duplas e coparticipavam das aulas tanto no planejamento, execução e avaliação das atividades propostas.

As práticas consistiram para além das aulas expositivas com a produção de mapas mentais, nuvens de palavras e o uso de plataformas virtuais interativas como Kahoot, Google Classroom, Padlet, Google Earth, entre outras, que possibilitaram a produção de jogos interativos, quiz e outros recursos digitais desenvolvidos tanto na sala de aula como nos laboratórios disponíveis na unidade escolar. Foram desenvolvidos também trilhas, rotação por estação, produção de jogos educativos a partir de materiais recicláveis para conscientização escolar, bem como, vídeos documentários com vasto repertório das temáticas ambientais que foram socializados no pátio da escola e durante a culminância da semana ambiental e da Mostra PIBID desenvolvidas na escola. Vale ressaltar também que foram desenvolvidas atividades extra universo escolar, como a visita ao Museu da Gente Sergipana, espaço rico em história, cultura e elementos socioambientais do estado de Sergipe.

Em suma, pode-se destacar a experiência do PIBID no âmbito do Centro de Excelência John Kennedy no ano letivo 2025 como uma prática bastante exitosa que enriqueceu o componente geográfico sobretudo no que pertine ao desenvolvimento de boas práticas educativas alinhadas com as diretrizes do currículo escolar que perpassa pelo incentivo ao uso dos métodos ativos de aprendizagem e as bases educativas ambientais, temáticas caras para o novo contexto que o mundo vivencia. Tanto a educação quanto o ensino de geografia precisam estar alinhados com essas novas perspectivas.

3. VIVÊNCIAS DO PIBID/GEOGRAFIA NO CENTRO DE EXCELÊNCIA BARÃO DE MAUÁ

O Centro de Excelência Barão de Mauá é uma unidade de ensino da rede pública estadual, localizada no conjunto Orlando Dantas, no bairro São Conrado, em Aracaju, Sergipe. Atualmente, atende 700 alunos, distribuídos nas modalidades de Ensino Médio Integral, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos, sendo que 473 deles integram 13 turmas das três séries do Ensino Médio Integral. Destas, quatro constituem o campo de atuação dos oito alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), que atuam em duplas, juntamente com a professora supervisora, em três turmas das terceiras séries e uma da segunda série. Além disso, uma das duplas também colabora com as atividades no espaço de uma disciplina eletiva livre ministrada pela professora regente.

O PIBID de Geografia iniciou suas atividades propondo-se a desenvolver um ensino de Geografia articulado às práticas

de educação ambiental, utilizando como estratégia pedagógica o uso de metodologias ativas. De acordo Moran (2018), essas metodologias priorizam um ensino no qual o aluno é o centro do processo de aprendizagem, estimulando sua autonomia e pensamento crítico. Assim, o estudante deixa de ser um mero receptor de conhecimento para assumir o protagonismo de todo o processo educativo de forma colaborativa e criativa.

Dessa forma, buscamos desenvolver atividades, aulas e oficinas levando em consideração os conhecimentos e as vivências de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois, como afirma Freire (2003, p. 30), “ensinar exige respeito aos saberes do educando”, cabendo ao professor associar esses saberes aos conteúdos trabalhados. Nessa perspectiva, partimos da premissa de que a escola é um laboratório de aprendizagem de mão dupla, no qual todos aprendem e ensinam. Os alunos da licenciatura têm a oportunidade de vivenciar o chão da escola e colocar em prática a teoria recém-aprendida na universidade, de forma tranquila e segura, uma vez que são supervisionados pelo professor regente. Trata-se de uma oportunidade de desenvolver competências e habilidades que lhes assegurem assumir a regência de turmas e adquirir a capacidade de se adaptar aos desafios inerentes à docência.

Paralelamente, o professor regente aprimora suas práticas pedagógicas, uma vez que conta com o apoio dos licenciandos participantes do PIBID para implementar novas metodologias em turmas cujo elevado número de estudantes dificultaria a execução dessas atividades de forma individual. Enquanto isso, o aluno da educação básica tem

a oportunidade de vivenciar aulas planejadas e executadas de maneira orientada e supervisionada pela professora regente e pela coordenadora do núcleo de ensino, bem como de experienciar novas formas de aprender e de construir conhecimento, adaptadas ao perfil e interesse dos estudantes como mencionado por Santos e Castaman (2022).

Assim, a dinâmica de trabalho, entre os alunos bolsistas, a supervisora e a coordenadora do núcleo, foi permeada por oficinas de formação, reuniões de planejamento das atividades, execução e encontros de avaliação. Dessa forma, aulas e oficinas foram estruturadas e elaboradas. O trabalho realizado de maneira colaborativa repercutiu nos resultados positivos alcançados ao longo do ano letivo.

As aulas de Geografia, traçadas a partir da proposta de aprendizagem significativa (Castellar e Vilhena, 2010), possibilitam uma prática de ensino que oferece significado a aprendizagem, possibilitando que o aluno compreenda o que está sendo ensinado. Versaram sobre as seguintes temáticas: Globalização, Mudanças Climáticas, Fontes de energia, Energias Renováveis, Economias emergentes, Potências Globais, Blocos Econômicos, Geopolítica mundial, Conflitos no mundo, Meio Ambiente, Problemas Socioambientais Brasileiros.

Vale ressaltar que ao serem abordadas sob uma perspectiva de Educação Ambiental Crítica, essas temáticas possibilitaram perceber que os problemas ambientais não estão dissociados dos conflitos sociais, como salienta Layrargues e Lima (2014), uma vez que “a crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se mani-

festavam na natureza” (Layrargues e Lima, pág. 29, 2014), pois as causas desses problemas se originam nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento.

Na condução das aulas e oficinas, foram utilizadas metodologias ativas como rotação por estações, sala de aula invertida, gamificação e estudos de caso. No que se refere ao uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino, destacam-se as nuvens de palavras elaboradas por meio da plataforma Mentimeter, os painéis digitais construídos na plataforma Padlet, a exibição de vídeos disponíveis no YouTube, a utilização de QR Codes para acesso a materiais e conteúdos disponibilizados aos alunos, a produção de vídeos com a participação dos estudantes e jogos digitais no Kahoot. Bem como, utilização de bingo geográfico, trilhas educativas, resolução de questões do Enem, produção de cordéis, elaboração de mapas mentais e participação em Quiz Geográfico.

É importante ressaltar as atividades desenvolvidas nos meses de maio e junho, que culminaram na Semana do Meio Ambiente. Nesse período, os oito bolsistas do PIBID, juntamente com os alunos das turmas envolvidas nas ações, puderam apresentar à comunidade escolar os resultados dos trabalhos realizados, fundamentados em uma perspectiva de Educação Ambiental Crítica, conforme proposto por Layrargues e Lima (2014).

Outra experiência significativa, tanto para os alunos da escola quanto para os pibidianos, foi a participação na ExpoBarão, feira científica da unidade de ensino realizada no mês de outubro, que contou com a apresentação de

três trabalhos desenvolvidos pelos alunos da Licenciatura em Geografia em parceria com os estudantes do CEBM. Na ocasião, os trabalhos foram apresentados pelos bolsistas do PIBID e pelos alunos, sendo que cada grupo demonstrou como ocorreu cada etapa do desenvolvimento, apontou os pontos positivos, as limitações e as perspectivas de aprimoramento.

A proposta de promover o ensino de Geografia voltado à análise crítica de questões socioambientais, por meio das metodologias ativas, sob uma perspectiva freiriana e crítica da educação geográfica, promovendo o protagonismo estudantil, possibilitou a compreensão das interações entre natureza e sociedade, bem como a integração entre teoria e prática.

Os resultados das ações revelam elevado engajamento dos alunos, produção de respostas consistentes e reflexões críticas. Além disso, promovem aprendizagem significativa, integração entre conteúdos e atualidades, bem como o fortalecimento de competências analíticas e argumentativas. Dessa forma, essas atividades evidenciam a eficácia das metodologias ativas e das tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino de uma Geografia crítica e cidadã.

A interação em sala de aula, entre os bolsistas, a professora regente e os alunos do Centro de Excelência Barão de Mauá foi gradual, sendo aprofundada ao longo do processo. Iniciou-se com pequenas participações de apenas 15 minutos no final de cada aula e evoluiu para a execução de atividades mais complexas, como o projeto da Semana do

Meio Ambiente, que em algumas turmas chegou a ocupar seis aulas, todas ministradas pelos pibidianos atuantes nas turmas. Da mesma forma, observou-se uma melhoria gradual e qualitativa nos planos de aula elaborados por cada dupla ao longo do ano letivo, bem como nas atividades propostas.

Enfatizamos a participação dos referidos alunos bolsistas no Encontro Nacional das Licenciaturas - Enalic, que será realizado no mês de dezembro em Brasília, no Distrito Federal, onde apresentarão os trabalhos planejados e desenvolvidos por eles no Centro de Excelência Barão de Mauá.

Desta forma percebe-se a dinâmica e as possibilidades de crescimento profissional que o PIBID/Geografia tem possibilitado aos licenciandos, oportunizando ampliar o olhar do conteúdo para a realidade, bem como para vivenciar outras realidades para além da sala de aula.

4. TESSITURAS GEOGRÁFICAS COM O PIBID NO “COSTÃO”

A temática socioambiental apresenta-se como desafio central para a educação geográfica contemporânea, exigindo que os educandos compreendam as múltiplas inter-relações entre processos ambientais e dinâmicas sociais em escala local e global. A utilização de metodologias ativas como Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), sala de aula invertida, Gamificação, análises críticas de problemas locais e experiências vivenciais constitui-se como estratégias potenciais para operacionalizar esse aprendizado.

Ao engajar os estudantes em práticas pedagógicas que os posicionam como sujeitos ativos na construção de conhecimentos geográficos, cria-se condições para aprendizagem significativa, na qual os conceitos adquirem sentido através da experiência, da reflexão e da aplicabilidade. A partir dessa perspectiva, a Geografia transcende seu papel de disciplina disciplinadora, transformando-se em ferramenta de compreensão e transformação da realidade socioambiental.

A implementação de metodologias ativas no ensino de Geografia fundamenta-se em pressupostos pedagógicos que reconhecem o educando como sujeito ativo na construção do conhecimento. Esta concepção alinha-se à perspectiva freiriana de educação dialógica, que se contrapõe ao modelo bancário no qual o professor transmite conteúdos prontos aos estudantes passivos (Freire, 1987). Conforme destaca Moran (2015), as metodologias ativas exigem do aprendiz formas diferentes de movimentação interna e externa, promovendo motivação, seleção e interpretação crítica das informações. De acordo com Basílio (2025), no campo da Geografia escolar, tais práticas possibilitam que os estudantes raciocinem geograficamente a partir dos problemas do contexto socioespacial onde se inserem, construindo saberes críticos, reflexivos e intervenientes.

A adoção de metodologias ativas no ensino de Geografia representa uma mudança paradigmática nas práticas pedagógicas, superando o modelo transmissivo tradicional em direção a uma educação que valoriza o protagonismo discente. Para Moran (2015), as metodologias ativas constituem caminhos para avançar no conheci-

mento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas educacionais. Esta perspectiva dialoga com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1980), segundo a qual o aprendizado efetivo ocorre quando novas informações interagem com conhecimentos prévios dos educandos, promovendo ressignificação e construção ativa do saber conforme afirma Pelizzari (2002). No contexto do ensino geográfico, tais abordagens possibilitam a articulação entre conteúdos curriculares e realidades vividas pelos estudantes, favorecendo a autonomia e o pensamento crítico espacial consoante Moraes (2018).

Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência configura-se como espaço privilegiado para a experimentação e consolidação de práticas pedagógicas inovadoras. O PIBID proporciona aos licenciandos formação diferenciada, atenta às demandas das escolas e dos estudantes, promovendo a articulação entre teoria e prática que fundamenta a construção da identidade docente (Carvalho, 2022). Segundo Santos Souza (2024), ao inserir futuros professores no cotidiano escolar sob orientação de docentes experientes, o programa viabiliza a vivência de metodologias ativas que colocam o educando no centro do processo educativo, contribuindo tanto para a qualificação da formação inicial quanto para o aprimoramento das práticas pedagógicas nas escolas parceiras.

O Centro de Excelência Prof. João Costa, onde as atividades foram desenvolvidas, é costumeiramente chamado de Costão pelos estudantes e comunidade. Um apelido carinhoso e transgressor advindo da época que o colégio

tinha nome de ditador, na época Costa e Silva. Ele faz parte da Rede Estadual de Educação de Sergipe, estando vinculado a Diretoria de Educação de Aracaju (DEA) e localizado próximo ao centro da cidade no bairro Getúlio Vargas, sendo uma escola tradicional. Fundada em 1970, se encontra com 55 anos de existência voltada para a educação sergipana. No momento presente atua no Ensino Médio Regular e Integral, contando com aproximadamente 700 estudantes divididos em 16 turmas. É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se soma ao trazer licenciandos durante a graduação, buscando incentivar e aprimorar a formação dos futuros professores através da prática e troca de saberes entre docentes e comunidade escolar, assim como contribuir no processo de ensino e aprendizagem das disciplinas onde atuam.

De acordo com Freire (1996), o educador, para ser verdadeiro educador, precisa entender que sua função não é impor aos educandos uma verdade que já está pronta, mas sim ajudá-los a construir a sua própria verdade. Nesse sentido, compreender a docência como processo colaborativo de construção de conhecimento configura-se essencial para a formação inicial de professores. O PIBID, neste contexto, oferece oportunidade singular para que discentes vivenciem e experimentem pedagogias que privilegiam a agência do educando. Ao fazer-se presente no ambiente escolar, o futuro professor percebe que a autêntica educação transcende a imposição de saberes sistematizados, demandando escuta atenta, questionamento produtivo e construção de significados com seus estudantes. Esta experiência constitui aprendizado inesti-

mável para a formação docente e para a qualificação das práticas escolares.

A execução do projeto contou com a liderança da professora supervisora de Geografia Erica Luedy, docente com 26 anos de experiência no ensino de disciplina. Os oito licenciandos participantes foram organizados em quatro duplas, atuando de forma integrada no planejamento, execução e avaliação das atividades propostas. Esta configuração de trabalho colaborativo possibilitou aprendizagem mútua entre licenciandos, professora supervisora e comunidade escolar, consolidando a proposta de formação inicial docente.

A organização das duplas de pibidianos seguiu configuração que possibilitasse ampla cobertura das turmas de primeiro ano e da disciplina Eletiva de Cartografia Aplicada, desenvolvida pela professora supervisora. Durante as primeiras semanas, os licenciandos acompanharam as aulas observando a dinâmica das turmas e compreendendo a metodologia docente consolidada pela professora supervisora. Posteriormente, as duplas apresentaram propostas pedagógicas alinhadas aos pressupostos do PIBID/Geografia, fundamentadas em metodologias ativas que buscassem transformar a prática tradicional em experiências colaborativas e significativas de aprendizagem.

Dentre as estratégias implementadas, destaca-se a utilização da plataforma digital *Kahoot*, ferramenta interativa que possibilita aos estudantes participarem de atividades lúdicas utilizando dispositivos móveis. A escolha dessa ferramenta alinha-se aos pressupostos de gamificação na

educação, entendida como integração de mecanismos, estética e dinâmicas dos jogos em contextos educacionais. Conforme evidencia Santos (2022), a gamificação revela-se essencial para diversificar metodologias em sala de aula, favorecendo desenvolvimento integral dos estudantes e distanciando-se de práticas conteudistas e tradicionais.

A dupla responsável pela disciplina Eletiva de Cartografia também utilizou o *Kahoot* como recurso para revisão de conceitos, articulando esta ferramenta com ações pedagógicas orientadas pelas habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Especificamente, buscou-se operacionalizar competências relacionadas à leitura, interpretação e produção cartográfica, com destaque para as habilidades EF03GE06 (Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica) e EF03GE07 (Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas). Essa escolha curricular proporcionou espaço apropriado para aplicação de metodologias ativas, particularmente através da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), estratégia que se revelou altamente eficaz no contexto geográfico.

A turma demonstrou engajamento notável durante a implementação das atividades propostas, transformando o ambiente de sala de aula em espaço colaborativo e estimulante. Os estudantes participaram ativamente das discussões e das práticas propostas, revelando genuíno interesse pelos temas abordados. Esta receptividade possibilitou que a disciplina Eletiva funcionasse como

laboratório privilegiado para experimentação de práticas pedagógicas inovadoras, fundamentais tanto para a consolidação da aprendizagem discente quanto para a formação de futuros professores participantes do PIBID.

O destaque desta experiência foi a execução da oficina nomeada Construindo Mapas, atividade que transcendeu a simples leitura e interpretação de representações cartográficas. A oficina foi estruturada para que pibidianos e estudantes vivenciassem o mapa como produto de um processo sistemático de coleta e representação de dados, transformando a compreensão cartográfica em aprendizado significativo. Os participantes foram desafiados a elaborar mapas originais a partir de bases cartográficas e informações primárias, incluindo elementos essenciais para a comunicação efetiva: título, legenda, escalas, fonte, autores e data.

Estas práticas resultaram até o momento não apenas na consolidação de conceitos técnicos, mas também no desenvolvimento do pensamento crítico e da atenção aos detalhes, evidenciando como metodologias ativas centradas na construção colaborativa de conhecimentos potencializam aprendizagens significativas em Geografia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios do século XXI, é imprescindível que o ensino de Geografia esteja alinhado com as demandas ambientais e sociais. A adoção de métodos ativos representa um caminho promissor para transformar a prática docente e tornar a aprendizagem mais significativa.

Ao promover a reflexão crítica e o protagonismo dos alunos, a Geografia pode contribuir efetivamente para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade.

No tocante às vivências relatadas aqui referentes ao PIBID/Geografia, as experiências desenvolvidas demonstram o potencial transformador do PIBID enquanto espaço de formação inicial docente e de qualificação do processo de ensino e aprendizagem. A articulação entre fundamentação teórica, prática pedagógica inovadora e protagonismo discente revelou-se estratégia fundamental para superar o ensino tradicional de Geografia, convertendo o espaço escolar em ambiente de investigação, construção colaborativa e autoria.

Os licenciandos, ao vivenciarem metodologias ativas alinhadas às competências curriculares da BNCC, constituem-se como professores reflexivos e comprometidos com práticas que privilegiam o protagonismo estudantil. Desta forma, o PIBID não apenas contribui para a formação inicial de qualidade, mas reafirma a docência como profissão fundamental para transformação socioambiental, reconhecendo-a como espaço de resistência contra práticas pedagógicas que negam aos educandos o direito de participar ativamente na construção de seus saberes.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Disponível em: <https://antigo.uab.ufsc.br/biologia/files/2020/08/Psicologia-Educacional.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BASÍLIO, Cintia Eduarda. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem em Geografia: o “Projeto Nós Propomos!” como indutor de educação para a cidadania. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 15, n. 25, p. 5–29, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v15i25.1447>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Base Nacional Comum Curricular**. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em 10/08/2019.

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia: uma proposta para a formação de professores**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Gilson. Formação inicial de professores de Geografia por meio do PIBID. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 172–188, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v15i25.1447>. Acesso em: 25 nov. 2025.

DIESEL, Aline et.al. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, p. 268-288, 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/@download/file/Paulo%20Freire,%201970.%20PEDAGOGIA%20DO%20OPRIMIDO.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

KAERCHER, N. A. A geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANNI, A. (org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

LAYARGUES, Philippe P.; LIMA, Gustavo F. da C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo, v. XVII, n. 1 n p. 23-40. 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Cidadania e meio ambiente**. Salvador, BA: CRA, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental e movimentos sociais: a construção de uma cidadania ecológica**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAES, Jessica Vasconcelos. As metodologias ativas no ensino de Geografia: um olhar para a produção científica e a prática docente. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 22, n. 82, p. 70–88, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/RCG228255765>. Acesso em: 26 nov. 2025.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: 27 ago. 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda e inovadora. 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 26 nov. 2025.

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

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 37–42, 2002. Disponível em: <https://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SANTOS, Danielle Fernandes Amaro dos; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 334-357, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1984723823512022334>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SANTOS SOUSA, Edivaldo. PIBID e o processo formativo na prática docente dos egressos em Geografia na Unifesspa: período 2011-2018. **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], v. 1, n. 112, p. 466–490, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.61636/bpg.v1i112.3243>. Acesso em: 25 nov. 2025.

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

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA: POTENCIALIDADES A PARTIR DO PIBID

Lia Midori Meyer Nascimento¹

Wedna de Jesus Machado²

Erick de Jesus Andrade³

Marcus Vinícius Noronha de Oliveira⁴

1. Lia Midori Meyer Nascimento, Bacharel em Ciências Biológicas (UFBA), Mestre e Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA), Coordenadora de Área do Núcleo de Iniciação à Docência Biologia/Itabaiana, Departamento de Biociências, Universidade Federal de Sergipe (UFS). liamidori@academico.ufs.br

2. Wedna de Jesus Machado, Licenciada em Ciências Biológicas (UFS), Mestre em Ecologia e Conservação (UFS) e Doutora em Ciências (UFSCar), Supervisora do Núcleo de Iniciação à Docência Biologia/Itabaiana, Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe. wednamachado@gmail.com

3. Erick de Jesus Andrade, Licenciado em Ciências Biológicas (UFS), Especialista em Educação Ambiental (FAPAN), Supervisor do Núcleo de Iniciação à Docência Biologia/Itabaiana, Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe. ejandrade777@gmail.com

4. Marcus Vinícius Noronha de Oliveira, Licenciado em Ciências Biológicas (UFS), Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Agricultura e Biodiversidade (UFS), Supervisor do Núcleo de Iniciação à Docência Biologia/Itabaiana, Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe. mv_bioufs@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O enfrentamento ao racismo e a promoção de relações positivas, justas e equânimes entre os diversos grupos étnico-raciais que compõem a população brasileira devem ser compromissos de toda a sociedade e fortalecidos nos mais diversos contextos. A escola, nesse sentido, tem um papel crucial, uma vez que se constitui em um espaço de formação e de exercício da cidadania (Brasil, 2004). Além disso, o racismo e as desigualdades étnico-raciais, que se estabeleceram histórica e estruturalmente no país, também são reproduzidas na escola, devendo ser combatidos por toda a comunidade escolar (Gomes, 2012; Munanga, 2005).

A partir das lutas históricas do movimento negro e do movimento indígena (Agudelos, 2010; Negreiros, 2017), a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) emerge nesse contexto com intuito de pavimentar caminhos para a formação de cidadãos engajados na promoção de condições equânimes de direitos no âmbito social, político e econômico para todos (Verrangia, 2022). Além da garantia dos direitos de ser, de viver e de pensar próprios aos dife-

rentes pertencimentos étnico-raciais e sociais (Brasil, 2004). Tais relações, pautadas no respeito amplo e na luta por justiça social entre os grupos étnico-raciais que compõem o povo brasileiro, encontram na escola um ambiente privilegiado para a sua promoção, tendo em vista a diversidade da comunidade escolar (Verrangia; Silva, 2010). Para tanto, é imprescindível que uma mudança cultural e política dos currículos seja fomentada e posta em prática em todos os níveis de formação, de modo a viabilizar uma educação antirracista (Gomes, 2012).

Em termos normativos, a ERER engloba um conjunto de políticas públicas respaldadas por leis e diretrizes curriculares. Dentre elas, foi sancionada a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica brasileira, pública e privada. No ano seguinte, foi aprovado o Parecer CNE/CP 03/04 (Brasil, 2004), que estabeleceu as “Diretrizes Curriculares da Educação Nacional para a Educação das Relações



Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Em 2008, a partir da Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), a LDB foi mais uma vez alterada, contemplando também a inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena nos currículos escolares da Educação Básica de todo o país, configurando-se como uma demanda para todas as áreas do conhecimento.

Essas Leis enfatizam a necessidade das relações sociais e étnico-raciais brasileiras serem consideradas no contexto educacional do país, a partir da abordagem de aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação do povo brasileiro, especialmente das populações negras e indígenas, que foram silenciadas historicamente. A esse respeito as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004, p. 08) esclarece que:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia.

Para que a EREER seja implementada nas escolas, uma condição indispensável e amplamente reconhecida, é que a formação inicial e continuada de professores precisa também estar comprometida com uma educação antirracista e que promova condições formativas para que os

professores e as professoras se sintam preparados para abordar a EREER em suas aulas (Andrade; Nascimento, 2023; Barbara et al., 2022; Negreiros, 2017; Silva; Araújo, 2021; Verrangia, 2014).

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem um importante potencial formativo para a articulação da EREER para os futuros e os atuais professores. Isto é possível tendo em vista a imersão prolongada dos licenciandos no cotidiano escolar e a articulação profunda entre a formação de professores e a Educação Básica, oportunizada pelo Programa. Essa articulação possibilita a construção de aprendizagens coletivas entre os licenciandos bolsistas de iniciação à docência, os professores supervisores das escolas e os professores coordenadores dos cursos de formação inicial, a partir do diálogo entre experiências e conhecimentos sobre temáticas relacionadas a EREER ao longo do desenvolvimento do PIBID, resultando em formação prática e teórica para todos.

Tendo em vista as características do PIBID, neste capítulo, trazemos reflexões sobre as potencialidades e os desafios para o desenvolvimento de atividades sobre relações étnico-raciais na formação inicial de professores de Biologia e no ensino de Ciências, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Sergipe. Essas reflexões emergem das perspectivas e experiências prévias da Coordenadora de Área e de cada um dos três Supervisores vinculados ao Núcleo de Iniciação à Docência (NID) de Biologia, do Campus Prof. Alberto Carvalho, localizado no município de Itabaiana - SE. Antes de abordarmos essas perspectivas,

enfocaremos a articulação da EREER no ensino de Ciências e Biologia e na formação de professores dessas áreas.

2. ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DOCENTE EM BIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No contexto do ensino de Ciências e Biologia, Verrangia e Silva (2010) argumentam que a área das Ciências da Natureza tem um papel fundamental a desempenhar na compreensão sobre relações étnico-raciais em âmbito nacional e mundial, especialmente pelo impacto de ideias científicas na construção da categoria “raça” ao longo da história da ciência. Esta categoria está implicada com discursos e práticas históricos que resultaram em discriminação, segregação e privação de benefícios de diversos grupos humanos, que repercutem até hoje em desigualdades étnico-raciais na sociedade (Meyer Nascimento *et al.*, 2025; Munanga, 2004; Sánchez Artega; El-Hani, 2012; Verrangia; Silva, 2010).

Por outro lado, é importante também abordar o papel da ciência, em especial da genética moderna e da evolução humana, na desconstrução da categoria de raça, em termos biológicos, no ensino de Ciências e Biologia de modo articulado a educação das relações étnico-raciais (Meyer Nascimento *et al.*, 2025). Meyer Nascimento *et al.* (2025) argumentam que uma abordagem desta natureza possibilita aos estudantes fazerem uma apreciação crítica equilibrada dos impactos da ciência sobre as relações étnico-raciais, que considere os prejuízos e as contribuições da ciência nesse processo.

Entretanto, as possibilidades de articulação da EREER no ensino de Ciências e Biologia são inúmeras. Verrangia e Silva (2010), por exemplo, sistematizaram 5 temáticas amplas e potenciais em que a educação das relações étnico-raciais pode ser articulada aos currículos de Ciências: 1) Impacto das ciências naturais na vida social e no racismo – nesta temática busca-se exemplificar como o conhecimento científico influenciou relações étnico-raciais desiguais no passado, e como repercutem na atualidade, a exemplo das teorias raciais dos séculos XVIII e XIX que fundamentam o racismo científico; 2) Superação de estereótipos, valorização da diversidade e ciências naturais – abordagem de exemplos de superação de estereótipos de inferioridade e valorização da diversidade étnico-racial com base no conhecimento científico; 3) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial – nessa temática devem ser abordados exemplos de produção de conhecimento científico e tecnológico no continente africano, bem como a contribuição de cientistas africanos e afro-descendentes para as ciências naturais; 4) Ciências, mídia e relações étnico-raciais – propõe-se que sejam analisados discursos da mídia em que o conhecimento científico seja mobilizado para explicar ou justificar as relações étnico-raciais na sociedade; 5) Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e ciências – a temática envolve a abordagem da interação entre o conhecimento científico ocidental e os conhecimentos tradicionais de raiz africana e afro-brasileira.

Contudo, apesar da importância e do potencial das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Brasil, 2003, 2008) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER (Brasil, 2004), estudos

apontam dificuldades desse potencial se concretizar nos currículos que chegam as salas de aula (Gomes; Silva, 2013; Prado; Fátima, 2016; Silva; Portela, 2022). Inclusive, nas aulas de Ciências e Biologia da Educação Básica e na formação inicial de professores dessas áreas (Melo; França, 2020; Oliveira; Oliveira, 2022; Santos; Barros, 2023; Verrangia, 2014).

Alguns desses desafios se referem ao conhecimento padrão a partir dos quais são construídos os currículos escolares no Brasil, fundamentalmente pautados na cultura europeia como fonte de conhecimento e de valores, que resulta no desconhecimento, silenciamento e marginalização de conhecimentos advindos de culturas ameríndias e africanas (Verrangia, 2014; Santos *et al.*, 2025). Esse silenciamento atravessa tanto os currículos da Educação Básica, na área de Ciências da Natureza, seja na Base Nacional Comum Curricular, seja nos currículos estaduais, a exemplo do Currículo de Sergipe para o ensino Fundamental e Médio (Jesus *et al.*, 2024), como também currículos de licenciatura em Ciências Biológicas (Andrade; Nascimento, 2023; Santos *et al.* 2024). Além de impactarem a abordagem das coleções didáticas de Ciências da Natureza (Orcine *et al.*, 2022; Santos; Nascimento, 2023; Santos *et al.*, 2025)

Tais desafios se perpetuam na formação continuada de professores/as, que não se sentem preparados para abordar temáticas relacionadas à educação das relações étnico-raciais. No ensino de Ciências, professores em formação continuada relataram dificuldades em articular a abordagem de conteúdos de Ciências e Biologia com temáticas da educação das relações étnico-raciais, sentin-

do-se inseguros e despreparados (Verrangia; Silva, 2010). Verrangia (2014) aponta que o enfrentamento desses desafios passa, necessariamente, pela formação de professores e, especialmente, pela elaboração e disponibilização de trabalhos que auxiliem a ação docente enfocando o ensino de Ciências para a promoção da educação das relações étnico-raciais.

Em face dos desafios apontados na Educação Básica e na formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia, compreendemos que o PIBID se apresenta como uma oportunidade fundamental de construir caminhos para superar dificuldades e fortalecer a formação para a ERE, em um diálogo entre escola e universidade, que promova aprendizagens para todos.

Nesse sentido, trazemos a seguir reflexões sobre as potencialidades e desafios para a articulação da ERE no contexto do PIBID, segundo as percepções e as experiências prévias da Coordenadora de Área, da Supervisora e de dois Supervisores do NID Biologia/Itabaiana.

3. ENTRELACANDO PERSPECTIVAS SOBRE A ERE NO PIBID^I

3.1 REFLEXÕES DA COORDENADORA DE ÁREA

Ao longo de 14 anos de atuação docente no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Prof. Alberto Carvalho (UFS), pude acompanhar mudanças

^I Por se tratar de perspectivas individuais, as reflexões foram redigidas em primeira pessoa.

importantes no currículo do curso para contemplar a Educação das Relações Étnico-raciais na formação dos professores de Ciências e Biologia. Originalmente, o nosso Projeto Pedagógico de Curso (PPC), de 2006, não fazia menção a EREER. A partir da mudança curricular de 2019, no entanto, o novo PPC do curso passou a abordar explicitamente a EREER nas ementas de disciplinas pedagógicas e de disciplinas específicas, como Genética, além das ementas de atividades como os Estágios Supervisionados e as Extensões. Apesar de algumas lacunas, como a ausência de uma abordagem explícita da EREER na ementa de Evolução, conforme discutido por Andrade e Nascimento (2023), o curso avançou na perspectiva de formar professores de Biologia para a educação das relações étnico raciais, ao trazer a temática ao longo da formação estabelecida no PPC. Esse avanço é indicado também pela análise da bibliografia obrigatória das disciplinas, que trazem leituras diversas sobre a EREER (Andrade; Nascimento; Melo, 2024).

Contudo, é preciso considerar que muitos desses debates permanecem no campo teórico. Como orientadora de Estágios Supervisionados do curso desde o meu ingresso na UFS, foram poucas as ocasiões em que os estudantes articularam temáticas da EREER ao conteúdo abordado em suas propostas de regência, ainda que essa prática esteja se tornando mais frequente ao longo do tempo. As razões dessa baixa frequência na abordagem da EREER na regência dos licenciandos são diversas, passando por questões como: contingências dos calendários acadêmicos e escolares, que limitam o tempo da regência no estágio e restringem a abordagem dos conteúdos; o grande número de estagiários sob a minha orientação (em

torno de 30 por semestre), somado a ausência de carga horária atribuída pelo curso para que eu realize orientações mais específicas e aprofundadas para a mobilização da EREER nas aulas planejadas pelos estagiários, e para interlocução com os professores supervisores de estágio; as dificuldades e inseguranças dos estagiários, que são esperadas no contato inicial com a regência na Educação Básica, e que recaem também no enfoque de temáticas da EREER nesse momento; além, dos preconceitos estruturais e institucionais que incidem sobre as relações étnico-raciais estabelecidas nos mais diversos espaços, e para os quais precisamos estar vigilantes e sermos combatentes. Estes são desafios importantes a serem considerados na formação inicial de professores, cuja solução implica em mudanças estruturais do curso e da sociedade, que não são rápidas e nem simples.

No entanto, a minha percepção é que o PIBID tem importantes contribuições para a superação de alguns desses desafios. Por ser um programa que dura dois anos a cada edição, o PIBID possibilita a imersão prolongada dos licenciandos no cotidiano escolar. Essa característica ajuda na superação dos desafios impostos pela curta duração dos estágios supervisionados e das limitações dos calendários escolares e acadêmicos. Bem como, contribui para ampliar as experiências vivenciadas na escola, aumentando a segurança, a autonomia e o repertório de experiências dos futuros professores.

O fato de ser um projeto de natureza colaborativa possibilita que os bolsistas de iniciação à docência realizem atividades sob a supervisão de professores com rica expe-

riência na prática docente, associada a atividades formativas realizadas sob a coordenação de professores pesquisadores da Universidade. Essa integração torna possível fortalecer a formação inicial e continuada para abordar temáticas da EREER, tanto de natureza teórica, como de natureza prática.

No contexto do PIBID Biologia, espero contribuir a partir da minha formação e das minhas experiências docentes e de pesquisas no campo da Educação das Relações Étnico-raciais, com especial foco na história do racismo científico, que venho desenvolvendo desde 2016, no âmbito da minha pesquisa de doutorado (Meyer, 2020) e, posteriormente na orientação de estudantes de iniciação científica e de mestrado. A formação a que tive acesso e que sigo construindo estão sendo compartilhadas no PIBID, com o intuito de que, em diálogo com as experiências e olhares dos meus colegas supervisores do PIBID, e das vivências dos bolsistas de iniciação à docência, possamos contribuir para formar professores de biologia que se sintam capacitados a abordar temáticas da EREER em suas aulas, para juntos somarmos esforços para uma educação antirracista.

3.2 REFLEXÕES DA SUPERVISORA 1

Como docente da Educação Básica, com dezessete anos de experiência em regência de classe no Colégio Estadual Murilo Braga (CEMB), percebo que trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é um compromisso legal e ético e, ao mesmo tempo, uma tarefa desafiadora. A escola é um espaço privilegiado de construção de saberes e de convivência entre diferentes culturas, e por

isso, acredito que o ensino de Ciências e Biologia pode e deve contribuir para a valorização da diversidade étnica e cultural presente em nossa sociedade.

Nesse contexto, articular a EREER no ensino de Ciências e Biologia permite ampliar a compreensão da ciência como uma construção humana, social e cultural, marcada por diferentes contribuições históricas. Segundo Verrangia e Silva (2010), o ensino de Ciências pode contribuir para a formação da cidadania, promovendo a educação das relações étnico-raciais, compreendida como um direito humano fundamental. Desse modo, incluir essa perspectiva no ensino não é apenas uma exigência legal, mas uma prática de valorização da diversidade e da dignidade humana.

Entre as potencialidades dessa abordagem, destaco a possibilidade de promover uma visão mais crítica e humanizada da ciência. Ao discutir em sala de aula temas como biodiversidade, botânica ou ecologia, por exemplo, posso dialogar com os saberes tradicionais dos povos indígenas e afro-brasileiros, que possuem uma profunda relação com a natureza, reconhecendo-os como parte do patrimônio científico e cultural da humanidade.

A EREER, instituída e fortalecida pelas Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008), propõe a inserção, no currículo escolar, de conteúdos que reconheçam as contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade, o que representa um avanço na educação brasileira. Diante dessa demanda, a comunidade escolar do CEMB desenvolve anualmente o Projeto Consciência Negra, com o desenvolvimento de atividades

que favoreçam o reconhecimento e a valorização das identidades dos estudantes, contribuindo para um maior engajamento, autoestima e pertencimento ao espaço escolar, especialmente entre alunos negros.

Por outro lado, a prática docente revela diversos desafios para efetivar a ERER. Um dos principais é a falta de formação específica dos docentes, tanto na formação inicial quanto na continuada. A maioria dos professores não teve preparação adequada para lidar com a temática e suas complexidades. Isso faz com que muitos docentes, inclusive eu, em alguns momentos, se sintam inseguros ao abordar o tema em sala de aula. Outro desafio é a pressão por conteúdos tradicionais, bem como a escassez de materiais didáticos adequados, que ainda reproduzem uma visão limitada da diversidade cultural e científica. Além disso, há certa resistência por parte de alguns colegas e famílias, que consideram a ERER um assunto polêmico ou ideológico, o que revela o quanto o racismo estrutural ainda está presente em nossas práticas e instituições.

Dessa forma, considero que a formação inicial e continuada de professores deve integrar a ERER de maneira transversal e estruturante, de modo a consolidar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social. É fundamental que os cursos de licenciatura em Ciências e Biologia promovam espaços de reflexão, estudo e vivência que articulem teoria e prática na abordagem das questões étnico-raciais. Nesse sentido, ressalto a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores, por possibilitar experiências formativas que ampliam a compreensão

crítica sobre a realidade escolar e contribuem para a construção de uma educação pautada na igualdade, no respeito à diversidade e na efetivação dos princípios da ERER.

3.3 REFLEXÕES DO SUPERVISOR 2

Ao longo de 18 anos de atuação em sala de aula pude testemunhar uma evolução na abordagem do ensino de Ciências e Biologia quanto a temática da ERER, entre outras. No início, não tinha conhecimento do tema, mas fui conhecendo por meio de palestras e cursos oferecidos pela Secretaria do Estado da Educação de Sergipe e por instituições privadas de ensino. A abordagem do tema foi sendo inserida principalmente nos últimos anos, de forma sutil, por meio de apostilas, vídeos e debates feitos dentro de assuntos da biologia como Evolução e Genética, sempre de forma transversal.

A experiência com o PIBID também tem favorecido um incremento nessa abordagem já que o programa traz literalmente a universidade para a sala de aula por meio dos licenciandos que, apesar de estarem em processo de formação, nos instiga, como professores, a estar atento, pesquisando e estudando temas que não tivemos contato na nossa formação acadêmica inicial durante a graduação. Como é um tema relativamente novo, o contato com professores e alunos da graduação em Biologia tem sido muito importante para ampliar o conhecimento e a visão sobre a importância de temáticas como essa. Deste como, considero que o PIBID tem um papel importante para suprir algumas das lacunas na formação inicial dos professores supervisores, ao mesmo tempo em que contribui para fortalecer a formação inicial dos licenciandos.

3.4 REFLEXÕES DO SUPERVISOR 3

A abordagem de questões socioculturais relacionadas à biologia na escola, como a ERER, enfrenta alguns desafios, apesar da sua importância para a formação da criticidade dos estudantes e de serem, muitas vezes, vivenciadas na sua realidade. Ao longo da minha experiência como professor da Educação Básica, percebo que um desses desafios é a falta de materiais didáticos que auxiliem os professores e os estudantes.

Os livros didáticos, instrumentos muito importantes para professores e estudantes, principalmente num sistema de ensino massificado como é o nosso, não dão tanto enfoque a essas temáticas. Ainda considero que a abordagem desses materiais enfatiza uma visão distorcida da ciência, como um produto acabado e não como algo em constante construção, induzindo o aluno a pensar que a ciência é feita de verdades absolutas e inquestionáveis, além de contribuir para a manutenção de estereótipos sobre a imagem do cientista padrão, do sexo masculino e branco. Essas imagens dificultam os estudantes refletirem sobre o papel das mulheres negras, indígenas e asiáticas na construção da ciência. Muitas contribuições de pessoas negras para a Biologia, por exemplo, são desconhecidas pelos estudantes. E os materiais didáticos a que temos acesso na escola pública ainda dão pouco suporte para isso.

Diante dessa realidade, a meu ver, o PIBID tem uma importante contribuição a dar, a partir da elaboração de materiais didáticos e de atividades pedagógicas pensadas para abordar a educação das relações étnico-raciais nas aulas

de Ciências e Biologia, uma vez que os bolsistas têm condições de se dedicar a essa elaboração, em conjunto com os supervisores, e com a coordenadora de área.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo trazer reflexões sobre o potencial e os desafios para a articulação da educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores de Biologia e no ensino de Ciências e Biologia, a partir das percepções e experiências da Coordenadora de Área e de três Supervisores do Núcleo de Iniciação à Docência de Biologia, do Campus Prof. Alberto Carvalho, na Universidade Federal de Sergipe.

Os desafios elencados na Formação Inicial dos Professores estão relacionados às oportunidades ainda insuficientes dos licenciandos mobilizarem temáticas da ERER na Educação Básica, devido a fatores diversos, como: a restrições dos calendários acadêmicos e escolares; a sobrecarga da orientadora de estágio para orientações mais específicas sobre a ERER; a insegurança dos estudantes, típicas desse momento formativo; bem como ao racismo estrutural e institucional que permeiam as relações étnico-raciais.

No âmbito do ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica, foram citados desafios atrelados: ao foco excessivo nos conteúdos tradicionais previstos nos currículos; às restrições do cronograma; à limitação da formação dos professores, tanto inicial como continuada, para abordar a ERER; a falta de materiais didáticos adequados para professores e alunos; bem como a resistência da comuni-

dade escolar e dos familiares dos estudantes em abordar conteúdos que eles consideram polêmicos, mas que são fundamentais para o combate ao racismo.

Como potencialidades do PIBID para a superação dos desafios na Formação de Professores de Biologia, a Coordenadora de Área ressaltou aspectos próprios do funcionamento do Programa, como a natureza colaborativa das atividades do PIBID, que possibilitam ações formativas integradas, de natureza teórica e prática, envolvendo todos os participantes do NID, bem como o potencial de imersão prolongada dos estudantes na realidade escolar. Especificamente nessa edição do PIBID, ressalta-se que a ERER é uma temática explicitamente abarcada pelo subprojeto de Biologia do PIBID/UFS, além de ser uma temática em que a coordenadora possui experiência de docência e pesquisa.

Em relação às potencialidades do PIBID para superar os desafios de abordagem da ERER no ensino de Ciências e Biologia, também foi apontado o caráter colaborativo do Programa. Foi indicada a possibilidade de formação continuada dos professores supervisores com a imersão na temática, a partir do diálogo com os licenciandos e a coordenadora de área, de pesquisas e atividades formativas sobre a articulação de conteúdos de Biologia a ERER, além do potencial de elaboração de materiais didáticos e atividades didáticas que supram a lacuna dos materiais didáticos e práticas pedagógicas usuais.

Essas percepções são oriundas de olhares, experiências e práticas distintas que, agora, estão sendo integradas em atividades diversas junto aos bolsistas de iniciação à docência no NID Biologia/Itabaiana. As atividades, em

curso neste momento, envolvem leituras, debates e a construção de um acervo expográfico sobre a história do racismo científico e seus impactos nas relações étnico-raciais, na UFS, em colaboração com outro NID de Biologia, em São Cristóvão. Em seguida, será realizada a exposição do acervo expográfico nas escolas de Itabaiana, bem como elaborados recursos didáticos, aulas, palestras e oficinas articulando a ERER à conteúdos de Genética, Evolução, Botânica, Educação Ambiental, dentre outras possibilidades.

Em um momento futuro, a avaliação dessas atividades possibilitará reflexões mais amplas, com base nas experiências vivenciadas, e nas percepções de todos os participantes do NID Biologia Itabaiana: Bolsistas de Iniciação à Docência, Supervisores e Coordenadora de Área. Deste modo, nossa expectativa final é trazer contribuições baseadas na prática e na diversidade olhares dos participantes do PIBID, em um esforço coletivo de luta para pavimentar caminhos para uma educação antirracista desde a formação inicial de professores até as salas de aula de Ciências e Biologia.

REFERÊNCIAS

AGUDELOS, D. S. C. Educação Indígena. **Cadernos de Educação**, n. 23, p. 181-197, 2010.

ANDRADE, L. M.; NASCIMENTO, L. M. Formação de professores/as de Biologia para a educação das relações étnico-raciais: análise curricular de uma licenciatura e da prática docente. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 493-512, 2023.

BARBARA, A. C. F.; SILVÉRIO, F. F.; MOTOKANE, M. T. Relações étnico-raciais nos Projetos Político-Pedagógicos de Licenciaturas em Biologia de São Paulo. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-22, 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira”.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004**: Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira e Indígena”.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/03: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, 2013.

JESUS, A. C. de; ANDRADE, L. M.; SANTOS, W. L. dos; NASCIMENTO, L. M. M. Abordagem da história do racismo científico na BNCC e no currículo de Sergipe: Ciências da Natureza. In: Encontro de Iniciação Científica, 34º, 2024. **Anais...** São Cristóvão: Editora UFS, 2024, p. 247.

MEYER, L. M. N. **Exame crítico da racialização da Doença Falciforme na formação de professoras/es de Biologia**: promoção da educação das relações étnico-raciais, da educação em saúde e uma visão equilibrada da ciência. 2020. 255f. Tese – Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

MEYER NASCIMENTO, L. M. M.; SEPULVEDA, C.; EL-HANI, C.; SÁNCHEZ ARTEAGA, J. Sick cell anemia as a racialized disease: Design principles of a teaching sequence for education about ethnical-racial relations. **EDeR - Educational Design Research**, v. 9, n. 1, p. 1-19, 2025. <http://dx.doi.org/10.15460/eder.9.1.2140>.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos Penesb**, v. 5, p. 16-34, 2004.

MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

NEGREIROS, D. F. Educação das relações étnico-raciais (s)em perspectiva. In: **Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes**. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2017, pp. 57-91.

OLIVEIRA, L. C.; OLIVEIRA, R. R. Relações étnico-raciais no ensino de Biologia: uma experiência na formação inicial docente. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 15, n. nesp.2, p. 712–732, 2022.

ORCINE, R. P.; SILVA, V. C. da; & RÉDUA, L. de S. Representações étnico-raciais de um livro didático de ciências: dimensões biológicas e culturais em debate. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, 15(nesp.2), 853–871, 2022.

PRADO, E. M.; FÁTIMA, L. E. da S. de. Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 22, p. 124 – 139, 2016.

SÁNCHEZ ARTEAGA, J. M.; EL-HANI, C. N. Othering Processes and STS Curricula: From Nineteenth Century Scientific Discourse on Interracial Competition and Racial Extinction to Othering in Biomedical Technosciences. **Science & Education**, v. 21, n. 5, p. 607-629, 2012.

SANTOS, V. C.; BARROS, R. P. Formação inicial de professores de biologia em Alagoas: avanços na educação das relações étnico-raciais. **Revista e-curriculum**. v.21, p. 1-34, 2023.

SANTOS, Y. de J. A.; NASCIMENTO, L. M. M. Contribuições de povos africanos e indígenas para a ciência em coleções de ciências da natureza. In: Encontro de Iniciação Científica, 33º, 2023. **Anais...** São Cristóvão: Editora UFS, 2023, p. 275.

SANTOS, W. L. dos; ANDRADE, L. M.; JESUS, A. C. de; NASCIMENTO, L. M. M. Abordagem da história do racismo científico em currículos de licenciatura em biologia da UFS. In: Encontro de Iniciação Científica, 34º, 2024. **Anais...** São Cristóvão: Editora UFS, 2024, p. 281.

SANTOS, W. L. dos; ANDRADE NETO, J. E.; NASCIMENTO, L. M. M. Abordagem da história do racismo científico em currículos de licenciatura em biologia da UFS. In: Encontro de Iniciação Científica, 35º, 2025. **Anais...** São Cristóvão: Editora UFS, 2025.

SILVA, J. A.; ARAÚJO, M. L. F. Education for Ethnic-racial Relations in the New Curriculum Guidelines and in the Common National Base for the Initial Training of Brazilian Teachers: Implications for the Teaching of Anti-racist Science and Biology. **Science Education International**, v. 32. n. 4, p. 374-383.

SILVA, M. V. M.; PORTELA, E. L. O currículo como narrativa étnico-racial: implicações afrocentradas para a formação de professores. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-13, 2022.

VERRANGIA, D. A educação das relações étnico-raciais: uma proposta teórico-metodológica para a desconstrução de estereótipos na educação em Ciências e Biologia. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 15, n. nesp.2, p. 492–512, 2022.

VERRANGIA, D. Educação científica e a diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. **Interacções**, n. 31, p. 2-27, 2014.

VERRANGIA, D; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705–718, 2010.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E MENTALIDADES MATEMÁTICAS DE CRESCIMENTO: ENTRE EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

Simone Damm Zogaib¹

Nayara Alves Oliveira²

Rejane Santos Oliveira³

Sandra Arnaldo de Amorim Lima⁴

1. INTRODUÇÃO

Resolver problemas é mais do que encontrar respostas corretas — é uma jornada de descoberta, de enfrentamento da dúvida e de construção de sentido. Em matemática, essa jornada pode parecer árida à primeira vista, mas quando olhamos com curiosidade e abertura, percebemos que cada desafio é uma oportunidade de crescimento. A forma como pensamos diante de um problema — se com rigidez ou com flexibilidade — revela muito sobre nossa mentalidade (de crescimento) e sobre o que acreditamos ser possível.

A mentalidade de crescimento nos convida a enxergar o erro como parte do processo, e não como um obstáculo. Ela transforma o “não sei” em “ainda não sei”, e abre espaço para a persistência, a criatividade e o prazer de aprender. Neste texto, vamos explorar como a resolução de problemas pode ser um terreno fértil para cultivar essa mentalidade e como pequenas mudanças na forma de pensar podem gerar grandes transformações na relação com a matemática — e com o próprio aprender.

Essas considerações iniciais relacionam-se ao trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão, conforme Portaria nº 90, de 25 de março de 2024 (CAPES), por meio de um projeto que envolve a relação entre resolução de problemas e o desenvolvimento de mentalidades matemáticas de crescimento. Tal proposta transita na interface entre educação matemática e formação docente inicial e continuada nos anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo duas turmas de 1º e 2º anos, na Escola Estadual São Cristóvão[I] e uma turma de 4º ano na EMEF Arthur Bispo do Rosário[II], todas situadas em Aracaju-SE.

1. Simone Damm Zogaib, Doutora em Educação, Coordenadora de área do PIBID – Núcleo de Pedagogia, Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão, simonedamm@academicufs.br

2. Nayara Alves de Oliveira, Doutora em Educação, Supervisora do PIBID - Núcleo de Pedagogia, Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão. E-mail naalves10@hotmail.com

3. Rejane Santos Oliveira, Mestre no Ensino de Ciências Ambientais, Supervisora do PIBID - Núcleo de Pedagogia, Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão, rejaness_oliveira@hotmail.com.

4. Sandra Arnaldo de Amorim Lima, Mestre em Educação, Supervisora do PIBID – Núcleo de Pedagogia, Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão. E-mail: sandy.pedago@yahoo.com.br.

I Na Escola Estadual São Cristóvão, há dois grupos de pibidianos: 08 estudantes acompanhando a turma de 1º ano, no turno matutino, sob a supervisão da Profª Mc. Rejane Santos Oliveira; 08 estudantes acompanhando a turma de 2º ano, no turno vespertino, sob a supervisão da Profª Mc. Sandra Arnaldo de Amorim Lima.
II Na EMEF Arthur Bispo do Rosário, há um grupo de 08 pibidianos acompanhando uma turma de 4º ano, no turno vespertino, sob a supervisão da Profª Drª Nayara Alves de Oliveira.

O objetivo deste texto, portanto, é apresentar diferentes potencialidades e repertório de práticas pedagógicas com a elaboração e resolução de problemas, priorizando o desenvolvimento de mentalidades matemáticas de crescimento. Dentre as justificativas e o referencial teórico para o desenvolvimento deste trabalho, destacamos:

- a. A persistência de crenças limitantes sobre a matemática — a ideia de que é um dom somente para alguns, que o raciocínio rápido é sinônimo de inteligência, que existe apenas uma resposta correta e somente uma solução — contribui para o fortalecimento de mentalidades fixas, tanto entre estudantes quanto entre professores e famílias (Boaler, 2018; 2019; 2020; 2024). Essa visão desvaloriza o erro como essencial à aprendizagem e reduz o papel de jogos e brincadeiras à estratégias superficiais, sem conexão aprofundada com o desenvolvimento do pensamento matemático (Lorenzato, 2011; Muniz, 2010; 2014; Smole, Diniz, 2007; 2016; Zogaib, 2019; 2021).
- b. Há, muitas vezes, uma compreensão limitada da metodologia de resolução de problemas, frequentemente confundida com exercícios mecânicos de aplicação de fórmulas e fixação de conteúdos. Nesse contexto, há pouco estímulo à construção de diferentes estratégias de resolução e à articulação entre os diversos campos da matemática (Brasil, 2018; Carvalho, 2007; 2010; Charles; Lester, 1982; Smole; Diniz, 2007; Polya, 1995; Ramos, 2009; Santos-Wagner, 2008).

- c. A formação inicial e continuada de professores também revela fragilidades, especialmente relacionadas à matemática. Em particular, o medo, a frustração, o sentimento de não ser capaz, acompanham a maioria dos estudantes de Pedagogia, em formação inicial. A escassez de projetos formativos voltados à prática pedagógica de professores que já atuam nas escolas torna a matemática uma das áreas menos compreendidas pelos docentes (Boaler, 2018; 2020; Clements; Sarama; Swaminathan; Weber; Trawick-Smith, 2018; Fiorentini; Crecci, 2017; Zogaib, 2021).
- d. Os resultados insatisfatórios dos estudantes brasileiros em avaliações internacionais, como o PISA (2022), evidenciam uma crise persistente na aprendizagem matemática, agravada pela pandemia da Covid-19. A maioria dos alunos (73%), não alcança o nível mínimo de proficiência, não conseguindo resolver contas simples ou comparar distâncias de uma rota em relação à outra, por exemplo (Souto, 2023). Isso reforça a urgência de repensar práticas pedagógicas e promover uma cultura de mentalidade de crescimento no ensino da matemática.

Tal contexto atravessou as ações de pibidianos(as), supervisoras e coordenadora de área do Núcleo de Pedagogia/UFES/São Cristóvão, seja no planejamento, na ambientação nas escolas, entre as discussões na ciranda de estudos e rodas de conversa e nas práticas pedagógicas, envolvendo resolução de problemas e desenvolvimento

de mentalidades matemáticas de crescimento nas instituições escolares. Este capítulo, portanto, apresenta reflexões teóricas sobre essa temática de estudo, bem como as experiências vivenciadas na escola e relacionadas a esse aporte teórico.

2. A MATEMÁTICA, OS PROBLEMAS E AS MENTALIDADES DE CRESCIMENTO

O que vem à nossa mente quando pensamos em matemática? Em geral, as crianças e estudantes respondem que pensam em números, contas, fórmulas. Boaler (2019) afirma que se indagarmos um matemático, ele provavelmente vai dizer que é o estudo dos padrões e um conjunto de ideias conectadas para ajudar a explicar o mundo. Perguntamos: Por que as crianças, desde muito cedo, já apresentam uma visão restrita e distorcida da matemática?

No documentário “O que é matemática?”[III], que reuniu pesquisadores de diversas universidades do mundo, podemos encontrar ideias como:

Então, sempre que pensamos em matemática, simplesmente, pensamos em números e fórmulas. É muito mais que isso. É sobre encontrar padrões e relações entre coisas e ideias (...) Matemática é poderosa, é uma forma de pensamento e te capacita a encontrar estruturas e padrões e a pensar em diversas propriedades (Antony Bosman, Doutor em Matemática).

Quando me perguntam: por que você faz o que faz?
Eu faço isso porque a matemática é linda! E onde

você encontra beleza na matemática? Encontrando ordem, simetria, estrutura na simplicidade, ao descobrir que algo que parece incrivelmente complicado, na verdade, tem uma estrutura super simples que amarra tudo (...) Não penso que haja uma grande diferença no conceito de beleza com a matemática (Jim Bradley, Doutor em Matemática)

Os dois autores convergem para a ideia de que a matemática é uma forma de pensamento profundo, investigativo e estético. Ela não se limita a cálculos, mas revela padrões, explica fenômenos e oferece uma experiência intelectual e sensível de beleza e descoberta. Boaler (2019, p. 11-12) corrobora com os autores citados, ao afirmar que:

A matemática é uma atividade humana, um fenômeno social, um conjunto de métodos usados para ajudar a elucidar o mundo, e ela faz parte da nossa cultura [...] envolve elucidar relações como as encontradas nas formas e na natureza. Ela também é uma maneira poderosa de expressar relações e ideias em formas numéricas, gráficas, simbólicas, verbais e pictóricas. Essa é a maravilha da matemática que é negada à maioria das crianças.

De acordo com a autora, precisamos levar essa “maravilha” para as salas de aula e para a vida das crianças. “A matemática de que as pessoas precisam não é a do tipo que se aprende na maioria das salas de aula. As pessoas não precisam decorar centenas de métodos-padrão. Elas precisam raciocinar e resolver problemas, aplicando métodos flexíveis a novas situações” (Boaler, 2019, p. 5). A nosso ver, esta é uma questão urgente. A matemática precisa ser um ato vivo, uma maneira de interpretar o mundo.

III Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=origens+not+matem%C3%A1tica. Acesso em: set. 2025.

Entretanto, as crianças e jovens não são encorajados a pensar dessa forma, como afirma Eugenia Cheng (2024)[IV]. Segundo a pesquisadora, desde muito cedo, se a matemática fosse apresentada como uma exploração ao invés de regras e procedimentos excessivos para encontrar resultados específicos, a história das crianças, adolescentes e adultos poderia ser outra. São palavras da autora: “Matemática não deveria ser sobre resultados, deveria ser sobre processo, e sobre possibilidades e sobre todas as coisas que podem acontecer, e também sobre as circunstâncias nas quais diferentes situações são possíveis” (Cheng, 2024[V]).

Esses argumentos nos convidam a refletir sobre como a matemática é ensinada e vivenciada. Mais do que encontrar respostas corretas, trata-se de cultivar uma mentalidade de crescimento, em que o conhecimento se expande por meio de diferentes estratégias e tentativas. Nesse sentido, a matemática pode tornar-se um campo fértil para a imaginação, para a problematização e para a construção coletiva de significados, sendo a resolução de problemas uma metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação que pode contribuir significativamente para desenvolver mentalidades matemáticas de crescimento.

IV Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=origens+not+matem%C3%A1tica>. Acesso em: set. 2025.

V Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=origens+not+matem%C3%A1tica>. Acesso em: set. 2025.

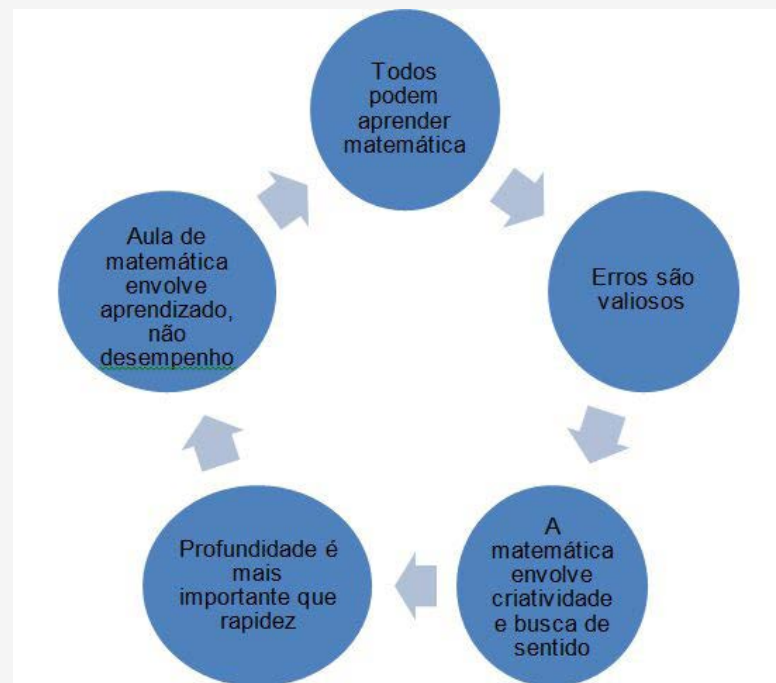
2.2 SOBRE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E O PENSAR MATEMÁTICO DE CRESCIMENTO

Entendemos que há uma relação intrínseca entre resolução de problemas e mentalidades matemáticas de crescimento, pois, ao enfrentarem desafios matemáticos, os estudantes criam novos caminhos neurais, reforçam a crença em seu potencial e aprendem a persistir, superando a mentalidade fixa de que nasceram com ou sem talento. De acordo com Boaler (2018, p. 12):

Todas as pessoas têm uma mentalidade, uma crença essencial sobre o seu modo de aprender. As pessoas com mentalidade de crescimento acreditam que a inteligência aumenta com trabalho árduo, ao passo que aquelas com mentalidade fixa acreditam que você pode aprender coisas, mas não pode mudar seu nível básico de inteligência.

É no sentido de desconstruir as mentalidades matemáticas fixas que escolas, professores, famílias podem propor tarefas abertas de resolução de problemas, que valorizem múltiplos caminhos e promovam a flexibilidade de pensamento. A autora citada aponta que a matemática, nesse contexto, pode tornar-se criativa e bonita, reduzindo o medo dos erros e incentivando a construção de hipóteses e estratégias em grupos que colaboram entre si e não se rotulam como “ruins em matemática”. Assim, é fundamental que o trabalho com problemas matemáticos se relacione ao desenvolvimento de mentalidades de crescimento, que se caracterizam pelas ideias esboçadas na Figura 1.

Figura 1 – Ideias relacionadas às mentalidades matemáticas de crescimento



Fonte: Adaptado de Boaler (2018).

No contexto do desenvolvimento dessas ideias, é essencial que cada estudante sinta-se desafiado a experimentar, errar, insistir, encontrar diferentes caminhos para imaginar cenários e buscar soluções para os problemas cotidianos. Ao elaborar e resolver problemas, os estudantes têm oportunidade de pensar como um matemático. Pois,

Uma diferença clara entre o trabalho de matemáticos e estudantes é que matemáticos trabalham em problemas longos e complicados, que envolvem a combinação de muitas áreas da matemática. Isso contrasta fortemente com as perguntas curtas que preenchem as horas de aulas de matemática e que envolvem a repetição de procedimentos isolados (Boaler, 2019, p. 18).

Se observarmos a maioria das salas de aula, os livros didáticos ou as folhas de exercícios com problemas matemáticos, geralmente, verificamos que são atividades com enunciados que apresentam os dados e uma pergunta ao final do texto, assim como Boaler afirma na citação anterior. Nesse sentido, é relevante apontar o que estamos concebendo como problema (matemático) e resolução de problemas.

Em relação ao conceito de problema, Santos (1997, p. 16) afirma que consiste em “uma tarefa para a qual a pessoa quer ou precisa encontrar a solução. Não possui nenhum procedimento pronto para encontrá-la e deve procurar (tentar) [...] descobri-la”. Onuchic e Alevatto (2004, p. 56) também expressam que “um problema é algo que não sabemos fazer, mas que estamos interessados em fazer”. E Van de Walle (2009, p. 57) reitera essas ideias, ao pontuar que problema é “qualquer tarefa ou atividade na qual os estudantes não tenham nenhum método ou regra já recebidos ou memorizados e nem haja uma percepção por parte dos estudantes de que haja um método ‘correto’ específico de solução”.

É relevante apontar que os problemas podem ser de diferentes tipos. De acordo com Smole e Diniz (2007), Onuchic e Alevatto (2004; 2011), Santos-Wagner (2008), Van de Walle (2009) discutem a necessidade de entendermos esses diferentes tipos de problemas, em geral, classificados em duas categorias: convencionais e não convencionais. Para os autores, os problemas considerados como convencionais, tradicionais ou rotineiros, configuram-se como exercícios que pressupõe a aplicação direta de um algoritmo ou

procedimento que o aluno já conhece. Em geral, a ênfase está na resposta certa obtida por meio de passos predeterminados. Nessa categoria, podemos colocar os exercícios de reconhecimento de elementos e propriedades, de algoritmo e os problemas de enredo ou padrão (um enunciado com os dados e uma pergunta ao final).

Já os problemas não convencionais, não tradicionais e não rotineiros referem-se às situações que desafiem os estudantes a pensar, planejar, utilizar diferentes estratégias e desenvolver compreensão conceitual da matemática. Nessa categoria, podemos relacionar os problemas de lógica, de estratégia, aqueles com excesso ou ausência de dados ou sem solução e problemas do cotidiano a serem resolvidos.

Nesse sentido, Pólya (1995), em sua obra clássica “A arte de resolver problemas”, desafia professores a trabalhar com problemas que desafiem e estimulem a curiosidade e o pensamento independente dos estudantes.

Um professor de matemática tem uma grande oportunidade. Se ele preenche seu tempo de aula treinando seus alunos em operações rotineiras, ele mata seu interesse, dificulta seu desenvolvimento intelectual e emprega mal sua oportunidade. Mas se ele desafia a curiosidade de seus alunos, propondo-lhes problemas proporcionais ao seu conhecimento, e os ajuda a resolver seus problemas com questões estimulantes, ele pode proporcionar-lhes a apreciação por, e algum meio de pensamento independente (Pólya, 1995, p. 7).

No que diz respeito à resolução de problemas, autores como Allevato e Onuchic (2004; 2011), Santos-Wagner (2008),

Smole e Diniz (2007) a concebem não como uma série de questões de fixação a serem resolvidas, mas como uma metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação que oportuniza o desenvolvimento do pensar matematicamente e de modo crítico a respeito das situações da vida. Pois,

(...) não sabemos e não podemos saber o que os estudantes de matemática precisarão no futuro, mas a melhor preparação que podemos dar é ensiná-los a ser quantitativamente alfabetizados, a pensar de maneira flexível e criativa, **a resolver problemas** e a usar a intuição enquanto desenvolvem ideias matemáticas (Boaler, 2019, p. 6 *grifo nosso*).

Como ressalta Boaler (2019), não sabemos as demandas matemáticas que os estudantes enfrentarão no futuro. Por isso, é fundamental que a resolução de problemas se constitua como prática formativa que desenvolve flexibilidade, criatividade e intuição. Podemos oferecer-lhes algo muito mais valioso: a capacidade de pensar de forma flexível, criativa e confiante em contextos inéditos. Essa visão nos convida a transformar a sala de aula em um espaço de experimentação e descoberta, em que as mentalidades matemáticas de crescimento são cultivadas.

3. ABRINDO A CAIXA DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS COM AS CRIANÇAS

No Núcleo de Pedagogia/UFES em São Cristóvão, PIBIDIANOS(as) desenvolveram experiências voltadas à resolução de problemas e ao estímulo de mentalidades matemáticas de crescimento. Para isso, utilizaram duas estratégias principais em três escolas: a) caixa de problemas, recurso para despertar a curiosidade das crianças diante de desafios

matemáticos, convencionais ou não; b) roda de conversa com as crianças relacionadas à mentalidade de crescimento tais como: todos podem aprender matemática; os erros são fundamentais para o crescimento cerebral; a matemática é bonita, criativa e repleta de sentido, entre outras.

3.1 QUANTO A MAIS, QUANTOS A MENOS?: A COMPARAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE NÚMERO

A primeira experiência foi desenvolvida pelas pibidianas com alunos do 1º ano do ensino fundamental que estudam na Escola Estadual São Cristóvão, situada no município de Aracaju/SE. Tal prática teve como objetivo principal desenvolver nos alunos o raciocínio lógico e a comparação de quantidades (quanto a mais? quantos a menos), por meio do uso de material manipulável (tampinhas de garrafas PET coloridas) como apoio à construção da ideia de número. A comparação é um dos processos mentais do raciocínio matemático, que envolve perceber diferenças e similaridades entre os objetos (Lorenzato, 2011). Desse modo, para compreender o número como uma ideia abstrata de quantidade, é essencial que a criança perceba diferenças e semelhanças.

Inicialmente, as pibidianas[VI] apresentaram a caixa de problemas às crianças, que já aguardavam com curiosidade. Ao abrirem a caixa, retiraram um pacote de tampinhas coloridas e iniciaram os questionamentos: “O que será que podemos fazer com essas tampinhas?” “Vocês acham que temos mais tampinhas vermelhas, azuis, verdes ou brancas?”, como podemos notar na Figura 2.

VI Este grupo é formado por 8 pibidianas, que atuam no 1º ano do ensino fundamental, turno matutino.

Figura 2: Momento de abertura da caixa Figura 3: Separação das tampinhas



Fonte: Acervo das pibidianas da Escola Estadual São Cristóvão, matutino (2025).

Em relação às questões iniciais (Figura 2), as crianças levantaram várias hipóteses sobre qual era a cor com mais tampinhas correspondentes. Em seguida, cada uma escolheu uma cor e começou a separar as tampinhas relacionadas à cor selecionada (Figura 3). Ao finalizarem a separação por cores, o que envolve um processo mental de classificação (Lorenzato, 2011), uma das pibidianas incentivou que contassem suas tampinhas e perguntou: “Quantas tampinhas vermelhas têm?” “Quantas tampinhas verdes têm?”, “Quantas tampinhas azuis têm?” “Quantas tampinhas brancas têm?” Com essas questões, foi possível verificar o processo de contagem das crianças e trabalhar com a ideia de comparação.

As crianças estavam eufóricas durante a atividade e queriam responder todas ao mesmo tempo. Notamos que Igor[VII] apresentou dificuldades para fazer a contagem das tampinhas, deixando algumas sem contar ou contando-as mais de uma vez (Smole; Diniz, 2007), o que se tornou uma reflexão relevante para pensar a continuidade das práticas. Uma das pibidianas o auxiliou a concluir, o que o deixou feliz. João Paulo, por sua vez, queria fazer torres com as tampinhas,

VII Todos os nomes das crianças são fictícios.

o que é comum na interação das crianças com objetos e materiais manipuláveis (Ramos, 2009). Após algum tempo brincando com o material, respondeu verbalmente qual era a sua respectiva quantidade de tampinhas. No diálogo a seguir, podemos observar as respostas das crianças:

Igor: Tia, tenho 73 tampinhas vermelhas.

Suzi: Tenho 67 tampinhas verdes.

João Paulo: Tenho 14 tampinhas azuis e 12 brancas, tia.

Então, diante da pergunta “Qual cor tem mais tampinhas?” sem hesitar, Suzi apontou para as tampinhas vermelhas e respondeu: “A cor vermelha!”. Desse modo, ela evidenciou o processo mental de comparação, ao observar as quantidades, estabelecer a diferença entre elas, o que é fundamental para a construção da ideia de número bem como para o desenvolvimento das ideias do campo aditivo (Lorenzato, 2011; Ramos, 2009, Vergnaud, 2009).

Destacamos, nesse contexto, o papel significativo dos materiais manipulativos, como representações de ideias matemáticas, desde os menos estruturados como as tampinhas até os mais estruturados, a exemplo do material dourado. E a “maneira como as atividades envolvendo materiais manipulativos são trabalhadas em aula é decisiva para que eles auxiliem os alunos a aprender matemática” (Smole; Diniz, 2016, p. 14). Entendemos que o modo como as pibidianas conduziram a atividade com as tampinhas, acompanhada de boas perguntas, constituindo problemas que permitiram às crianças ter seu olhar orientado para os objetivos propostos.

Na segunda etapa dessa experiência, as crianças receberam fichas numéricas de 1 a 9. Após fazer a leitura dos números, foram desafiadas a pensar qual deles era maior e, em seguida, representar a quantidade correspondente a cada ficha, utilizando as tampinhas coloridas. Ao serem questionadas: “O que há de diferente nos valores?”, “Quem é maior e quem é menor?”, cada criança mostrou uma percepção diferente acerca do desafio. Podemos notar, na Figura 4, as crianças e as pibidianas nesse processo de representação.

Figura 4: Representação de valores numéricos com tampinhas

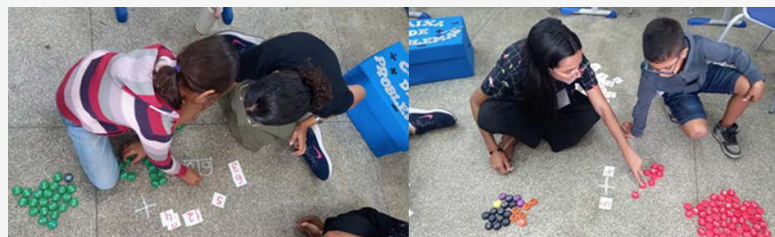


Fonte: Acervo pessoal das pibidianas da Escola Estadual São Cristóvão, matutino (2025).

Durante a comparação das fichas numéricas, Suzi afirmou: “Um é maior que o outro”. Já João Paulo indicou que “A diferença é que um é 7 e o outro é 9”. Em relação à pergunta “É maior quanto?”, Suzi utilizou as estratégias de retirar e de completar quantidades, afirmando: “É só tirar 2 tampinhas do 10 e colocar no 8, aí vai ficar 10!”. Notamos, mais uma vez, que as ideias do campo aditivo (retirar e completar) foram mobilizadas pelas crianças diante do desafio, o que contribuiu para o desenvolvimento inicial das ideias de adição e subtração (Ramos, 2009; Vergnaud, 2009). Nesse mesmo contexto, João Paulo expressou como estava pensando: “Para saber quanto o 9 é maior que o 7, é só tirar 2 do 9 aí ele fica 7, igual a esse”, comparando as quantidades.

Na terceira e última etapa da atividade, as pibidianas convidaram as crianças a realizar adições e subtrações simples com o uso do material manipulativo. Podemos observar, na Figura 5, a representação numérica da adição na representação das quantidades com as tampinhas. Ao final, as pibidianas reforçaram com as crianças que elas foram capazes de resolver as situações propostas, descobrindo quanto a mais ou a menos o colega tinha, reiterando que elas aprenderam a comparar e encontrar as respostas.

Figura 5: Resolução de adições e subtrações simples



Fonte: Acervo pessoal das pibidianas da Escola Estadual São Cristóvão, matutino (2025)

Destacamos que as atividades propostas constituíram-se como problemas matemáticos (Santos-Wagner, 2008; Onuchic, Alevatto, 2004; Van de Walle, 2009;), pois as crianças se sentiram desafiadas a buscar respostas por meio de estratégias próprias, hipóteses e colaboração. Elas participaram ativamente, demonstrando curiosidade e motivação ao trabalhar com comparação e as ideias de adição e subtração. O uso de materiais manipulativos foi essencial para tornar o aprendizado mais envolvente, facilitar a compreensão de conceitos complexos e promover flexibilidade de pensamento, favorecendo o desenvolvimento de uma mentalidade matemática de crescimento.

3.2 APRENDENDO MATEMÁTICA COM O DOMINÓ DA MULTIPLICAÇÃO

A segunda experiência foi desenvolvida na Escola Municipal Arthur Bispo do Rosário, em Aracaju-SE, com uma turma do 4º ano do ensino fundamental. Envolveu a utilização de um “dominó” adaptado com peças que apresentavam, de um lado, a tabuada de multiplicação e, de outro, os resultados. A escolha foi motivada pela dificuldade que as crianças apresentavam com essa operação fundamental. Inicialmente, o grupo de pibidianos(as)[VIII] realizou as orientações sobre como utilizar o dominó da multiplicação. Na Figura 6, podemos observar o modelo do Dominó da Multiplicação utilizado, incluindo peças com diferentes combinações entre fatores e produtos.

Figura 6: Dominó da Multiplicação utilizado na aula

25	1x6	6	8x1	8	5x2	16	5x1	5	3x5	15	9x3
10	3x4	12	2x9	18	10x2	27	4x7	28	7x5	35	6x7
20	6x4	24	5x6	30	4x10	42	9x6	54	6x10	60	9x7
40	1x4	4	3x3	9	8x2	63	8x10	80	9x10	90	5x5
49	2x3	6	1x8	8	10x1	2	1x7	7	5x3	15	3x7
10	4x3	12	3x6	18	2x10	21	7x4	28	5x9	45	7x6
20	8x3	24	6x5	30	5x8	42	6x8	48	10x6	60	7x10
40	9x1	9	4x9	36	2x1	70	10x8	80	10x9	90	7x7

Fonte: Acervo pessoal das pibidianas da EMEF Arthur Bispo do Rosário, vespertino (2025).

Destacamos que o jogo foi pensado como um disparador do trabalho com as ideias da multiplicação, pois partiu de

VIII Na EMEF Arthur Bispo do Rosário, o grupo é formado por 2 pibidianos e 6 pibidianas.

um conhecimento prévio do que os alunos já conheciam - a tabuada. Foi utilizado como uma alternativa lúdica e interativa, para despertar o interesse cognitivo e o engajamento dos estudantes. É importante ter clareza que a tabuada constitui uma abstração que sintetiza múltiplas ideias da multiplicação.

De acordo com Ramos (2009) e Carvalho (2007; 2010) o mesmo fato fundamental (3×5) pode representar a multiplicação aditiva (adição de parcelas iguais); configuração retangular (organizar objetos em linhas e colunas, o que dá origem à ideia de área e ao conceito de matriz); combinação (elencar a quantidade de possibilidades em situações de escolher combinações entre 3 camisas e 2 calças, por exemplo); proporção (compreender relações de ampliação ou redução em contextos de razão e proporcionalidade). É fundamental que os diversos significados da multiplicação sejam trabalhados em diferentes contextos matemáticos de modo que os estudantes pensem a tabuada não somente como uma lista mecânica de fatos numéricos, mas como fonte para compreender problemas desde a contagem combinatória à proporcionalidade.

Os(as) pibidianos(as) organizaram a turma em cinco grupos de quatro alunos e entregaram um Dominó da Multiplicação, cujas peças traziam operações e resultados em vez de pontos. A formação aleatória reuniu estudantes com diferentes níveis de dificuldade. Os grupos concordaram que não haveria consulta à tabuada, entenderam as explicações sobre as regras de encaixe das peças e cada grupo decidiu o sentido das jogadas e o jogador inicial.

O jogo foi desenvolvido em 5 rodadas, cada grupo recebeu o auxílio de um(a) pibidiano(a) e da professora supervisora

da turma. Enquanto auxiliavam os grupos com as dúvidas e as formas de calcular, foi possível observar que algumas crianças ainda apresentavam dificuldade para entender a ideia inicial da multiplicação - adição de parcelas iguais, que foi trabalhada com o auxílio do jogo.

Figura 7: Alunos jogando o Dominó da Multiplicação em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal dos(as) pibidianos(as) da EMEF Arthur Bispo do Rosário, vespertino (2025).

Observamos que os grupos com menor dificuldade avançaram mais rapidamente no jogo, enquanto os demais demoraram a concluir a primeira rodada. As crianças recorreram a diferentes estratégias para resolver as operações (Figura 7): uso dos dedos, cálculo mental, comparações entre resultados já dispostos e, em alguns casos, papel e lápis para somar parcelas iguais como $4 \times 4 = 4 + 4 + 4 + 4 = 16$ (Carvalho, 2007; 2010; Ramos, 2009). A atividade mostrou o envolvimento das crianças, que dialogaram e utilizaram recursos variados para enfrentar os desafios.

O jogo foi concluído quando o primeiro jogador esvaziou a sua mão, colocando sua última peça na mesa e conseguindo encaixar todas as peças. Nesse contexto, percebemos o nervosismo e o descontentamento dos alunos ao errar o

resultado da operação, e ao “pingar”[IX]. Apesar das dificuldades com tabuada de multiplicação e possíveis erros, foi importante observar que os alunos estavam engajados e não desistiram do jogo. Ao contrário, durante a atividade, se mostraram cada vez mais interessados, sanando dúvidas com a equipe de pibidianos(as) e discutindo os resultados das operações com seus colegas de grupo.

Alguns alunos expressaram o que estavam pensando e sentindo durante o jogo, a exemplo de Dayvisson que expressou: “Tia não está fácil não, mas já estou pegando as manhas”, de Maria Eduarda: “Tia eu aprendo mais assim [...] com essas brincadeiras a tabuada de multiplicação fica bem mais divertida e fácil”, e de Henzo que finalizou com a seguinte fala: “Tia vou estudar mais a tabuada de multiplicação porque quando eu jogar de novo não irei errar mais”.

Observamos que, continuar tentando, mesmo depois de errar, conversar com os colegas e apresentar diferentes estratégias, bem como entender que a matemática pode ser divertida e fácil são atitudes que se relacionam às mentalidades matemáticas de crescimento. Pois, “todo mundo pode aprender matemática em altos níveis; erros, esforço e desafio são essenciais para o desenvolvimento do cérebro; (...) a matemática é uma disciplina visual e bonita, e nosso cérebro quer pensar visualmente sobre ela” (Boaler, 2024, p. 3). Essas ideias permearam a experiência vivenciada pela turma.

IX Ocorre quando os dominós de um determinado jogador, não se encaixam nas pontas do dominó da rodada. O jogador acaba perdendo a vez no jogo (passa a vez).

Ademais, é relevante ressaltar que o jogo configurou-se como um problema matemático (Santos-Wagner, 2008; Onuchic; Alevatto, 2004; Van de Walle, 2009) na medida em que desafiou os alunos a pensar matematicamente, quer seja por meio do cálculo mental, ou representando de modo escrito a adição de parcelas iguais, ou utilizando os dedos para encontrar os resultados. Foi possível experimentar que diferentes estratégias podem levar à solução dos desafios. Nesse sentido, o Dominó da Multiplicação constituiu-se como recurso e estratégia significativa para o desenvolvimento do pensamento matemático, de maneira atrativa e lúdica. Tais reflexões a partir da experiência vivenciada ofereceram ricas aprendizagens do ser docente aos pibidianos do curso de Pedagogia que estão em processo de formação para a docência.

3.3.2 VAMOS APAGAR O MEDO DA MATEMÁTICA?

Dentre várias experiências vivenciadas pelos(as) pibidianos(as), pelas crianças da turma e pela professora do 2º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual São Cristóvão, turno vespertino, em Aracaju/SE, destacamos a atividade “Pegue uma borracha e apague seu medo da Matemática”, como um problema a ser resolvido. Inicialmente, as crianças foram convidadas pelos(as) pibidianos(as) a ir até a lousa e, diante das palavras que ali foram escritas, escolheriam uma delas para apagar.

Inicialmente, a caixa de problemas foi colocada sobre uma das mesas, e as crianças, já muito eufóricas, aguardavam o que sairia dela naquele dia. Quatro delas foram chamadas para abrir a caixa e retirar o material a ser utilizado. Foi

assim que, um cartaz com a frase “Pegue uma borracha e apague seu medo da Matemática” saiu da caixa e foi colado na lousa. Ao redor do cartaz, algumas palavras foram escritas mais de uma vez, a exemplo de: Errar, Incerteza, Dúvida, Cálculos, Desafios, Medo, Matemática, dentre outras.

Na continuidade, uma das pibidianas anunciou: “Hoje a gente não trouxe continhas[...]” e o estudante Heitor respondeu: “Ahhhhhh!” exaltando, em sua expressão, certa tristeza, pois gosta de fazer contas. E ela continuou: “Pegue uma borracha e apague seu medo de Matemática.” E as crianças fizeram expressões de curiosidade. Os(as) pibidianos(as), então, abordaram o tema e explicaram a atividade proposta, além de instigarem-nas a pensar e questionar os medos ou receios relacionados à matemática.

Figura 8: Abertura da caixa de problemas e o desafio de apagar um medo



Fonte: Acervo pessoal dos(as) pibidianos(as) da Escola Estadual São Cristóvão, vespertino (2025).

Assim, à medida que escolhiam a palavra que gostariam de apagar, eram incentivados a explicar suas escolhas,

respeitando sempre se as crianças queriam compartilhar ou não o que sentiam. Ressaltamos que, praticamente todas compartilharam e dialogaram sobre o que pensavam e/ou sentiam. E assim foi acontecendo a mobilização das ideias em torno da temática discutida. Na Figura 8, podemos observar as crianças curiosas ao redor da Caixa de Problemas e a exposição do cartaz na lousa.

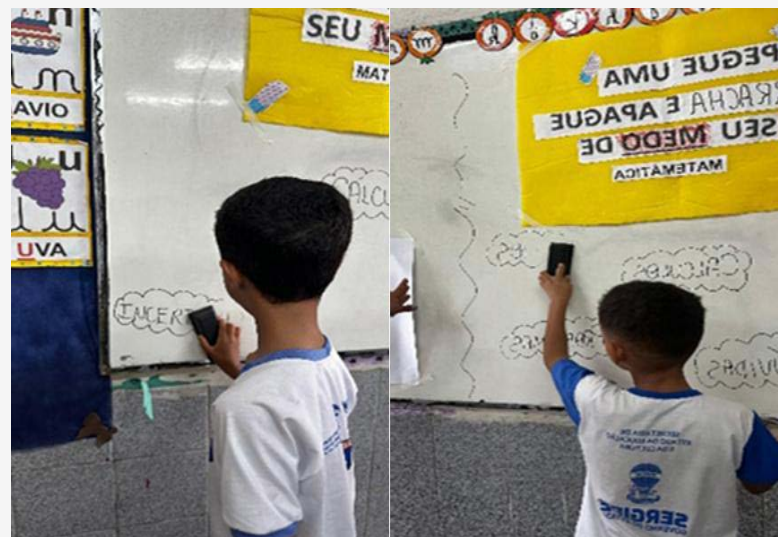
Quando Sarah, uma das crianças, foi até a lousa, apagou a palavra “medo”, mas não quis explicar a razão. Os(as) pibidianos(as) incentivaram-na a falar, mas respeitaram sua decisão de não fazê-lo. Já César também escolheu “medo”, e expressou o que significava para ele: “Medo de errar!” Isaac, ao apagar a mesma palavra, a princípio, não sabia como explicar. Aos poucos ele conseguiu expressar o que sentia: “Eu me sinto “pouco feliz” quando acerto, porque eu queria ter acertado de primeira”.

Marcelo, por sua vez, apagou os “desafios” e justificou, dizendo: “É porque tem muito desafio e é muito difícil.” Caio escolheu a mesma palavra e explicou: “É porque tem negócios loucos!” referindo-se às dificuldades que enfrenta com os cálculos. Então, resolveu também apagar a palavra “Matemática” e justificou dizendo: “Tenho medo de errar todas”. Após diálogo com os(as) pibidianos, ele explicou que se referia às continhas e questões precisa resolver. Então, uma das pibidianas o incentivou, expressando: “[...] Então apague este medo logo, para você se livrar dele[...]” E assim, ele o fez sorrindo.

Inácio chegou à lousa afirmando que iria apagar a “Incerteza”. E quando questionado sobre o porquê da escolha, ele respondeu: “Porque eu tenho medo de apagar

uma resposta e ser outra”, referindo-se à possibilidade de cometer possíveis erros. Já Felipe não quis apagar nenhum nome e expressou: “Eu não tenho medo de nada!” Ressaltamos que Felipe sempre afirma amar a matemática e tudo que a envolve. Desse modo, nenhuma palavra ali escrita representava o que ele sentia.

Figura 9: Crianças no quadro apagando seus medos em relação à matemática



Fonte: Acervo pessoal dos(as) pibidianos(as) da Escola Estadual São Cristóvão, vespertino (2025).

A Figura 9 captura um pouco do movimento das crianças apagando as palavras escolhidas. Ao refletirmos sobre as palavras que foram apagadas ou não, e sobre as justificativas das crianças, podemos notar que as crianças expressam o seu medo da matemática, principalmente, o medo de errar. Além disso, a ideia de que matemática é difícil aparece relacionada aos desafios que também devem ser apagados. A necessidade de saber a resposta certa e a incerteza/insegu-

rança/tristeza que advém de não sabê-la. Ressaltamos que somente uma criança afirmou não ter medo e, por isso, não escolheu nenhuma das palavras.

Entendemos a relevância de dialogarmos sobre essa temática com as crianças, pois como defende Jo Boaler (2024, p. 3), “os erros, esforço e desafios são essenciais para a aprendizagem matemática”. A autora ainda advoga que

Uma das mudanças mais importantes que um professor (ou os pais) pode facilmente fazer – a qual tem o poder de exercer uma diferença imensa para os alunos – é modificar as mensagens que os alunos recebem sobre os erros. (...) Quando a matemática é ensinada como uma disciplina aberta e criativa, relacionada a conexões, aprendizagem e crescimento, e erros são encorajados, coisas incríveis acontecem (Boaler, 2018, p. 19).

A atividade realizada possibilitou que pibidianos e professora supervisora praticassem o que a autora propõe – “modificar as mensagens que os alunos recebem sobre os erros”. Foi um momento relevante observar as crianças e a expressão de seus medos em relação à matemática. Abriu-se um espaço para um conversarem sobre seus sentimentos encontrando apoio e não julgamento, liberdade de se expressar e de sentir, permitindo às crianças oferecer suas ideias, sem o receio de estar erradas.

As reflexões decorrentes desta roda de conversa forma registradas pelos(as) pibidianos(as) em seu diário de bordo, instrumento que os acompanha para registro das experiências vivenciada. Apresentamos aqui uma dessas reflexões:

(...) foi uma experiência muito especial para mim, pois me permitiu observar os alunos não apenas como aprendizes de matemática, mas também como sujeitos que carregam sentimentos, inseguranças e medos em relação à disciplina. Ao propor a atividade, senti uma mistura de expectativa e curiosidade, principalmente em relação a como eles reagiriam ao escrever seus medos e depois apagá-los. (...) percebi que alguns alunos se sentiram aliviados por poder expressar suas dificuldades de forma simples, enquanto outros se mostraram mais tímidos, mas ainda assim participaram. O gesto de apagar com o apagador trouxe um clima de leveza e descontração, e pude perceber, nos olhares e sorrisos, que a maioria se sentiu mais confiante e acolhida. Para mim, como pibidiano e estudante do curso de pedagogia, essa prática foi muito enriquecedora, pois reforçou a ideia de que o ensino de matemática vai além de conteúdos e cálculos: envolve também cuidar das emoções dos alunos, criar um espaço seguro para aprender e mostrar que todos podem superar obstáculos. Também, pelo fato de pôr em prática as aprendizagens adquiridas através das leituras dos textos realizados durante esse período de formação do PIBID. Ao final, fiquei com a sensação de que a atividade cumpriu seu propósito, aproximando os estudantes da matemática de uma forma mais positiva e afetiva (Diário de bordo, Santos Júnior, 2025).

Olhar a Matemática com alegria e percepção de que faz parte diariamente das nossas vidas e necessitamos dela nas nossas ações cotidianas é um estímulo para evidenciarmos o quanto é necessária em nosso cotidiano. E, principalmente, que podemos aprendê-la de diferentes formas, jeitos, maneiras, no tempo de cada um, reconhecendo que todos podemos aprender matemática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências relatadas evidenciam que a resolução de problemas, quando articulada ao desenvolvimento de mentalidades matemáticas de crescimento, constitui um caminho potente para transformar a relação das crianças com a matemática. Ao propor desafios que mobilizam curiosidade, criatividade e colaboração, os(as) pibidianos(as) possibilitaram que os estudantes experimentassem diferentes estratégias, valorizassem os erros como parte do processo e reconhecessem que todos podem aprender. O uso de materiais manipulativos, jogos e rodas de conversa mostrou-se fundamental para tornar o aprendizado mais significativo, favorecendo a construção de conceitos matemáticos de forma criativa e prazerosa. Mais do que respostas corretas, o que se buscou foi estimular a confiança, a persistência e a flexibilidade de pensamento, essenciais para a vida escolar e cotidiana.

Essas práticas também revelam a importância da formação inicial e continuada de professores no sentido de superar crenças limitantes e medos em relação à matemática. O PIBID, nesse sentido, reafirma seu papel como espaço de experimentação pedagógica fundamentada, cientificamente, e de aproximação entre universidade e escola, fortalecendo a formação docente e ampliando repertórios teóricos e didáticos. Concluímos, portanto, que a matemática pode e deve ser apresentada como um campo fértil de descobertas, beleza e sentido. Ao abrir espaço para o erro, para a diversidade de estratégias e para o diálogo, promovemos não apenas aprendizagens matemáticas, mas também o desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos e confiantes em sua capacidade de aprender e transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

BOALER, J. **Mente sem barreiras:** as chaves para destravar seu potencial ilimitado. Porto Alegre: Penso, 2020.

BOALER, Jo. **O que a matemática tem a ver com isso?:** como professores e pais podem transformar a aprendizagem da matemática e inspirar sucesso. Porto Alegre: Penso, 2019.

BOALER, Jo. **Mentalidades matemáticas:** estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOALER, Jo; MUNSON, Jen; WILLIAMS, Cathy. **Mentalidades matemáticas na educação infantil.** Porto Alegre: Penso, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2018.

CAPES. Portaria nº 90 de 25 de março de 2024. Dispõe sobre regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 59, p. 33 – 36, 26. mar. 2024.

CARVALHO, Mercedes. **Números:** conceitos e atividades para educação infantil e ensino fundamental I. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, Mercedes. **Problemas? Mas que problemas?!:** estratégias de resolução de problemas matemáticos em sala de aula. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLEMENTS, Douglas Harold; SARAMA, Julie; SWAMINATHAN, Sudha.; WEBER, Daniel.; TRAWICK-SMITH, Catherine. Teaching and learning Geometry: early foundations. **Quadrante**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2018.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. Metassíntese de pesquisas sobre conhecimentos/saberes na formação continuada de professores que ensinam matemática. **Zetetiké**, Campinas, v. 25, 699-712, 2017.

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e jogar:** enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. Autêntica: Belo Horizonte, 2010.

MUNIZ, Cristiano Alberto. Papéis do brincar e do jogar na Alfabetização Matemática. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **BOLEMA:** Boletim de Educação Matemática, Vol. 25, Nº 41. p. 73 - 98. 2011.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho. (Org.). **Educação matemática:** pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004, p. 213-231.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. 1a ed. Brasileira em 1975, 2a reimpressão. Rio de Janeiro: Interciência, 1995. (A obra foi publicada originalmente em 1945).

RAMOS, Luzia Faraco. **Conversas sobre números, ações e operações**: uma proposta criativa para o ensino da matemática nos primeiros anos. São Paulo: Ática, 2009.

SANTOS JÚNIOR, José Diogo de Oliveira. **Descobertas Matemáticas**: Abrindo a Caixa de Problemas. Subprojeto: Resolução de Problemas e Mentalidades Matemáticas de Crescimento: formação docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Programa Institucional De Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Núcleo De Pedagogia /UFS/ São Cristóvão. 2025.

SANTOS-WAGNER, V. M. P. dos. **Resolução de problemas em matemática**: uma abordagem no processo educativo. Boletim GEPEM, Rio de Janeiro, nº 53, p. 43-74, jul./dez. 2008.

SCHROEDER, Thomas ; LESTER JUNIOR, Frank K. Developing understanding in mathematics via problem solving. In: TRAFTON, Phyllis R.; SHULTE, Albert P. (Eds.). **New directions for elementary school mathematics**. Reston: NCTM, 1989. p. 31-42.

SMOLE, Kati Cristina, Stocco; DINIZ, Maria Ignês. (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignês. (Org.). **Materiais manipulativos para o ensino das quatro operações básicas**. Porto Alegre: Penso, 2016.

SOUTO, M. PISA: 73% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível em matemática. **Correio Brasiliense**, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/2023/12/6665288-pisa-73-dos-estudantes-brasileiros-estao-abaixo-do-nivel-em-matematica.html>. Acesso em: 15 jun. 2024.

VERGNAUD, Gerard. **A criança, a matemática e a realidade**: problemas do ensino da matemática na escola elementar. Curitiba: Editora da UFPR, 2009.

WALLE, Jonh A. Van de. **Matemática no ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZOGAIB, S. D. Entre asas e gaiolas: uma escuta da matemática do outro em um mundo (pós)pandêmico. **Revista Formadores**, v. 14, n. 4, p. 36-52, nov. 2021.

ZOGAIB, S. D. **Sentido espacial de crianças na educação infantil**: entre mapas, gestos e falas. 2019. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação/PPGE, 2019.

VIVÊNCIAS E PRÁXIS EDUCATIVA NAS ESCOLAS-CAMPO DO PIBID DE BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Sindiany Suelen Caduda dos Santos¹

Miralda Bezerra da Silva Santos²

Silvia Nascimento Góis Lima³

Carla Taciana Lima Feitosa⁴

Isabela Santos Correia Rosa⁵

2. Sindiany Suelen Caduda dos Santos, Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Ex-coordenadora do núcleo de Biologia e colaboradora voluntária do PIBID, Universidade Federal de Sergipe. sindiany@academico.ufs.br.

2. Miralda Bezerra da Silva Santos, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente, supervisora do PIBID de Biologia, Centro de Excelência John Kennedy. miraldabezerra@gmail.com.

3. Silvia Nascimento Góis Lima, Mestre em Ensino das Ciências Ambientais, supervisora do PIBID de Biologia, Colégio Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral. snascimentofois@gmail.com.

4. Carla Taciana Lima Feitosa, especialista em Educação Ambiental, supervisora do PIBID Biologia, Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte. carlataciana.lima@gmail.com.

5. Isabela Santos Correia Rosa, Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências, coordenadora do núcleo de Biologia, Universidade Federal de Sergipe. isabelarosa@academico.ufs.br.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial, deve proporcionar aos/às futuros/as professores/as, as competências que serão necessárias na sua prática pedagógica futura, tal como preconiza o modelo de formação docente conduzido pela simetria invertida (Oliveira; Bueno, 2013). Esta é entendida como a coerência que deve haver entre as ações desenvolvidas durante a formação de um/a professor/a e o que dele/a se espera como profissional (Brasil, 2002). Nesse contexto, programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), assumem um papel estratégico, proporcionando aos/às licenciandos/as a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas reais, mediadas por reflexões críticas sobre a práxis.

A compreensão de práxis educativa, segundo Selma Garrido Pimenta, diz respeito a um movimento dialético, em que teoria e prática se articulam de forma indissociável, orientando tanto a formação docente quanto a atuação profissional (Pimenta, 2012). Nessa perspectiva, a práxis é entendida como processo crítico-reflexivo, em que o/a professor/a analisa suas ações, ressignifica experiên-

cias e elabora novas formas de intervenção pedagógica. Para Pimenta (2012), à docência deve favorecer a constituição de uma identidade profissional em que o/a educador/a seja reconhecido/a como sujeito histórico, crítico e transformador.

Assim, a práxis educativa possui uma dimensão política e emancipatória, orientada pela luta contra as desigualdades sociais e pela defesa de uma educação humanizadora, tal como defende Paulo Freire, ao problematizar que o ato de ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas implica um compromisso político com a leitura crítica do mundo (Freire, 1987).

Nessa direção, o subprojeto de Biologia do PIBID (2024-2026), da Universidade Federal de Sergipe, propõe desenvolver projetos de ensino e práticas relacionadas à educação ambiental, à promoção dos direitos humanos, ao combate às discriminações de gênero, sexualidade, étnico-racial e à desconstrução de falácias biologizantes sobre a raça, bem como à compreensão de conhecimentos



historicamente construídos sobre direitos humanos em diferentes contextos. Por meio do subprojeto, reconhecemos ainda a importância de olhar para a escola a partir das suas demandas, que afetam diretamente o ensino de Ciências e Biologia. Dessa forma, o PIBID fortalece a ideia de que a escola não é apenas espaço de transmissão de conteúdos e reconhece sua função nas dimensões ética, política e emancipatória.

Isto posto, acreditamos na força da socialização de experiências como motor de inspiração e transformação na educação. Nesse sentido, objetivamos relatar as experiências do PIBID no contexto da execução de projetos voltados ao fortalecimento da formação dos/as pibidianos/as, tecendo reflexões sobre a práxis nas escolas-campo.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DOS PROJETOS DE ENSINO DE BIOLOGIA NAS ESCOLAS-CAMPO

O presente capítulo configura-se como um relato de experiência, que tem por finalidade a sistematização de vivências no âmbito da construção e execução de projetos de ensino do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do núcleo de Biologia, da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão. A elaboração de um relato de experiência demanda embasamento teórico consistente e reflexão crítica, aspectos indispensáveis para que a narrativa alcance relevância e rigor acadêmico (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

As experiências ocorreram no âmbito dos projetos de ensino planejados entre coordenadoras de área do PIBID,

supervisoras e pibidianos/as, durante o período de fevereiro até junho de 2025, a saber: Projeto de Iniciação Científica e reativação do laboratório de Ciências, do Centro de Excelência Dom Luciano; Projeto Nossa Escola Sustentável, do Centro de Excelência John Kennedy; e Projeto “A Escola, o Manguezal e o Remo”, no Colégio Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral. As especificidades dos referidos projetos serão detalhadas a seguir:

a. Reativação do laboratório de Biologia e Projeto de Iniciação Científica (Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte)

O referido projeto teve como objetivo despertar o interesse pela ciência, aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de Biologia e contribuir com o desenvolvimento de habilidades essenciais de pesquisa e investigação científica pelos/as alunos/as. Este projeto, que envolveu cerca de 210 estudantes, surgiu da necessidade de reativar o laboratório de Biologia da escola, a fim de ampliar o espaço para o desenvolvimento de atividades escolares, incluindo as propostas advindas do PIBID.

Para reativação do laboratório e a subsequente implementação de atividades de iniciação científica, tornou-se indispensável cumprir as etapas de um planejamento: 1. Diagnóstico e avaliação inicial; 2. Organização e mobilização dos/as pibidianos/as; 3. Limpeza e higienização; 4. Separação, catalogação e reorganização de materiais; 5. Definição e estruturação das oficinas pedagógicas de iniciação científica, com base no currículo de Biologia e nas necessidades dos/as alunos/as da escola. O planeja-

mento incluiu ainda a definição dos temas, a metodologia a ser empregada, os materiais necessários e os objetivos de aprendizagem para cada oficina.

Após a fase de reativação e organização do laboratório, a equipe de pibidianos/as iniciou a implementação das oficinas pedagógicas. As ações foram estruturadas em uma sequência lógica e progressiva, visando a construção gradual do conhecimento e das habilidades científicas: 1. Oficina de normas e biossegurança de laboratório; 2. Oficina de método científico; e 3. Oficina investigativa com uso de microscópio. A integração dessas atividades práticas com o currículo escolar foi um ponto chave para o engajamento dos/as estudantes e formação dos/as pibidianos/as.

b. Projeto Nossa Escola Sustentável (Centro de Excelência John Kennedy)

O projeto *Nossa Escola Sustentável* teve como objetivo sensibilizar os/as estudantes para a importância da sustentabilidade, estimulando o pensamento crítico, a resolução de problemas e a adoção de atitudes responsáveis voltadas à transformação do espaço escolar. Seu planejamento estruturou-se em três eixos integradores, discutidos e planejados entre pibidianos/as e estudantes da educação básica, foram eles: 1. Sustentabilidade e Meio Ambiente Escolar, com discussões sobre o conceito de sustentabilidade, diagnóstico de problemas ambientais, crise climática e uso consciente dos recursos naturais; 2. Horta Escolar e Compostagem, voltado à implementação de soluções práticas para redução de resíduos orgânicos

e ao descarte adequado de resíduos sólidos e eletrônicos; e 3. Reciclagem e Reutilização de Materiais, que envolveu oficinas práticas de reciclagem e reutilização, como a produção de ecotijolos e brinquedos com materiais recicláveis.

As ações, que envolveram cerca de 150 estudantes, foram desenvolvidas ao longo de cinco semanas, tais como apresentamos a seguir: Semana 1: Introdução aos projetos e diagnóstico ambiental da escola. Nesses dias, foram trabalhadas atividades de interpretação oral, escrita e por meio de desenhos; Semana 2: Pesquisa de soluções sustentáveis e oficinas práticas. Nesta semana, trabalhou-se com leitura específica, filmes e vídeos educativos. Também foram exibidos vídeos sobre crise climática, reciclagem e sustentabilidade, seguidos de roda de conversa e interpretação oral. As oficinas práticas focaram na confecção de hortas escolares, construção de composteiras, oficinas de reciclagem de papel e reutilização de resíduos eletrônicos. Semana 3: Desenvolvimento das propostas e preparação para a Semana do Meio Ambiente, com o intuito de finalizar os materiais e preparar a apresentação final. Foram realizadas atividades orais e escritas, com discussões em grupo sobre o tema da Semana do Meio Ambiente. Semana 4: Preparação para a Semana do Meio Ambiente, contemplando a organização e finalização dos preparativos para a apresentação na culminância. Foram realizadas pinturas, dobraduras e recortes, com criação de materiais visuais (cartazes, painéis, maquetes) para exposições. Semana 5: Semana do Meio Ambiente, com o momento da culminância do Projeto *Nossa Escola Sustentável* e execução de todo o planejamento destinado à Semana.

c. Projeto “A Escola, o Manguezal e o Remo” (Colégio Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral);

O projeto *A Escola, o Manguezal e o Remo* (EMARE^[1]) teve como objetivo promover espaços de investigação sobre a conservação dos manguezais do Rio Poxim, em Aracaju, articulando a prática do remo olímpico como estratégia de promoção da sustentabilidade socioambiental junto aos/às estudantes do Ensino Médio, do Colégio Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral.

As ações envolveram cerca de 90 estudantes, no ano de 2025, e integraram o estudo dos ecossistemas manguezais, a prática esportiva do remo olímpico e o diálogo com comunidades pesqueiras. Como base teórica, foram mobilizados conteúdos da disciplina “Educação Ambiental, justiça socioambiental e cidadania”, abordando temáticas como racismo ambiental, mudanças climáticas e vulnerabilidade socioambiental. No primeiro semestre, os/as pibidianos/as atuaram tanto no planejamento de oficinas quanto na execução das atividades do EMARE, estruturadas em etapas que articularam investigação científica, vivência de campo, produção de materiais didáticos e incentivo à prática esportiva como promotora da sustentabilidade ambiental.

A primeira etapa concentrou-se na sala de aula, com atividades de leitura, pesquisa e problematização, orientadas

pela metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). A partir de uma reportagem âncora e da questão-motriz sobre sustentabilidade, conservação dos manguezais e prática do remo olímpico, os/as estudantes realizaram pesquisas orientadas, sistematizadas em mapas mentais, e prepararam-se para a observação do ambiente durante a atividade expedicionária. Essa fase favoreceu o desenvolvimento do pensamento investigativo, da organização conceitual e da articulação entre teoria e prática.

A etapa expedicionária ocorreu na Escola de Remo, onde os/as estudantes participaram de estações pedagógicas com jogos didáticos, simulação do remo olímpico e vivência no Rio Poxim, com apoio institucional e orientação técnica. Em seguida, foram conduzidos à reflexão crítica sobre as relações entre esporte, sustentabilidade e conservação dos manguezais. Como culminância, produziram artefatos pedagógicos em resposta à questão-motriz proposta, os quais foram apresentados em exposições na escola, ampliando o diálogo com a comunidade escolar e consolidando aprendizagens ativas, investigativas e socioambientalmente comprometidas.

A construção das experiências, nas escolas-campo, evidencia resultados em diálogo direto com autores/as defensores/as de uma formação docente comprometida com uma educação transformadora. Nessa perspectiva, a seção de resultados explicita a articulação dessas experiências com a literatura especializada.

^[1] O EMARE é um projeto da Universidade Federal de Sergipe, coordenado pela Profª Drª Sindiany Suelen Caduda dos Santos, em parceria com as escolas públicas do estado de Sergipe e a Escola de Remo do Cajueiros. Em 2025, ele integrou o projeto institucional do Colégio Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral, intitulado “Rios e manguezais sergipanos em conexão”.

3. PROJETOS DE ENSINO QUE INSPIRAM A BIOLOGIA NAS ESCOLAS-CAMPO DE ARACAJU

Este tópico apresenta projetos de ensino desenvolvidos nas escolas-campo, evidenciando práticas que articulam investigação, contextualização da realidade escolar, o ensino de Biologia e propostas de Educação Ambiental.

3.1 PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E REATIVAÇÃO DO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS (CENTRO DE EXCELÊNCIA DOM LUCIANO)

O processo de planejamento realizado entre a equipe do PIBID (coordenação, supervisora e pibidianos/as) foi decisivo para o êxito do projeto de ensino, pois resultou numa execução organizada, segura e eficiente das atividades. A estrutura planejada permitiu que as ações ocorressem em uma sequência lógica, iniciando pela limpeza e organização do laboratório, seguida pela orientação e formação dos/as alunos/as da educação básica, no tocante aos temas biossegurança e método científico, a qual culminou na realização de práticas experimentais.

Na prática, o planejamento foi cumprido, mas exigiu ajustes pontuais, como o tempo adicional para a catalogação de materiais e adaptações no ritmo das oficinas, de acordo com as especificidades de cada turma. A flexibilidade adotada pela supervisora e pelos/as pibidianos/as, aliado ao trabalho colaborativo foram fundamentais para lidar com esses desafios e manter a qualidade das ações desenvolvidas. Nesse sentido, destaca-se a relevância do processo de reflexão docente no curso da sua atuação pedagógica, uma vez que, por meio desse exercício reflexivo e do diálogo

constante com a supervisora, os/as pibidianos/as puderam reorientar o planejamento, fundamentando suas escolhas em propostas mais significativas para o público com o qual atuavam, conforme preconiza Luckesi (1992).

Padilha (2001, p. 30) afirma que “[...] o ato de planejar é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, de previsão de necessidades e racionalização do emprego de meios necessários para a concretização de objetivos”. Para tanto, entende-se o planejamento como um processo dinâmico, sempre atento às adaptações ao contexto de atuação.

A introdução de atividades experimentais, como a oficina de microscopia (Figura 1), permitiu que os/as alunos/as vivenciassem a Biologia de maneira ativa. Ao observar células vegetais e da mucosa bucal ao microscópio, por exemplo, os conceitos tornaram-se mais compreensíveis.

Figura 1. Oficina de microscopia realizada no Laboratório de Biologia do Centro de Excelência Dom Luciano



Fonte: Autoria própria (2025).

Essa experiência permitiu aos/as estudantes visualizar estruturas que são invisíveis a olho nu, tornando conceitos como célula, tecido e diversidade de vida mais concretos. A capacidade de observar e interpretar o que viam ao microscópio estimulou a curiosidade e aprofundou a compreensão dos conteúdos de Biologia.

Um dos aspectos de destaque no planejamento desenvolvido pelos/as pibidianos/as, para as ações supracitadas, foi a adoção da contextualização da realidade dos/as estudantes como princípio orientador da articulação com o conhecimento científico. Os/as pibidianos/as entenderam que a experiência prática reforçou o conteúdo teórico e facilitou a construção de conhecimentos, promovendo uma aprendizagem significativa. Consoante Dewey (1979), o/a estudante aprende ao interagir de forma investigativa com a realidade, formulando hipóteses, testando ideias e refletindo criticamente sobre as consequências do processo investigativo.

O projeto enfrentou dois desafios principais: as condições de infraestrutura do laboratório e a gestão do tempo. O primeiro obstáculo dizia respeito ao estado de conservação do espaço, que apresentava acúmulo de materiais não catalogados, equipamentos empoeirados e uma organização insuficiente para a realização de atividades pedagógicas. Esse cenário foi superado por meio do esforço coletivo dos/as pibidianos/as, que, sob orientação da professora supervisora, organizaram um mutirão de limpeza e reorganização, dividindo as tarefas em etapas para tornar o processo mais eficiente. É amplamente reconhecido que nem todas as escolas dispõem de laboratórios de Ciências

e Biologia, e que, mesmo quando esses espaços existem, nem sempre apresentam condições adequadas para a realização de aulas experimentais. Krasilchik (2004) já apontava essa problemática ao associá-la a fragilidades na formação docente, à escassez de tempo para o planejamento pedagógico, bem como à insuficiência de materiais didáticos.

Nesse contexto, evidencia-se o potencial formativo do PIBID como política pública de formação inicial, ao inserir os/as licenciandos/as no cotidiano escolar e promover a vivência dos desafios estruturais e pedagógicos do ensino de Biologia. A atuação dos/as pibidianos/as favorece a construção de saberes docentes ancorados na prática, no planejamento coletivo e na investigação pedagógica, bem como a ressignificação do uso dos laboratórios como espaços de investigação científica, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica e comprometida com a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.

O segundo desafio envolveu a logística do projeto, especialmente a conciliação entre as ações planejadas, a rotina escolar e as obrigações acadêmicas dos/as pibidianos/as. A superação se deu por meio de um planejamento detalhado, cronogramas flexíveis e comunicação constante entre todos os envolvidos, garantindo que as atividades fossem realizadas com qualidade e sem sobrecarga. Krasilchik (2004) afirma que o planejamento das ações em laboratórios de Ciências, com abordagens didáticas investigativas, oportuniza a pesquisa, por meio da observação, do questionamento, da proposição de hipóteses, da coleta e análise de dados. Ademais, permite aos estudantes interpretar e discutir fenômenos reais, de forma coletiva.

Desse modo, considerando que o planejamento de atividades pedagógicas se caracteriza como aspecto essencial do processo formativo dos/as pibidianos/as, as ações desenvolvidas no Centro de Excelência Dom Luciano reforçam mais uma vez a importância do PIBID nos processos formativos dos/as futuros/as professores/as.

A observação de demandas estruturais da escola para ensinar Biologia abre caminhos para pensarmos em como a educação está em todos os lugares e tem como foco a transformação dos sujeitos. No próximo tópico, iremos compartilhar como a escola e o seu entorno transformam-se em espaços de formação e de transformação dos/as pibidianos/as, tomando como base o Eixo de Educação Ambiental.

3.2 PROJETO NOSSA ESCOLA SUSTENTÁVEL (CENTRO DE EXCELÊNCIA JOHN KENNEDY)

A execução do projeto *Nossa Escola Sustentável*, no Centro de Excelência John Kennedy, revelou resultados expressivos para o fortalecimento da Educação Ambiental. A condução das atividades práticas exigiu dos/as pibidianos/as o planejamento coletivo, a organização de materiais e o acompanhamento contínuo dos/as estudantes, favorecendo a aprendizagem sobre gestão de atividades pedagógicas nos diversos espaços educacionais.

Ao longo das primeiras semanas do projeto, os/as estudantes demonstraram engajamento na identificação de problemas ambientais presentes na escola e em seus territórios, a partir de atividades de interpretação oral, escrita e visual, que evidenciaram compreensões iniciais sobre sustentabilidade e conservação dos recursos naturais. As leituras orientadas,

os vídeos educativos e as rodas de conversa aprofundaram o debate teórico, enquanto as oficinas práticas possibilitaram a implementação de ações concretas, como a construção de canteiros, a instalação da primeira composteira da escola e a organização da coleta de resíduos.

Na sequência, a consolidação das propostas e a preparação para a Semana do Meio Ambiente reforçaram a articulação entre reflexão e ação, culminando na produção de materiais visuais que expressaram, de forma criativa e fundamentada, os conhecimentos construídos, ampliando o alcance pedagógico do projeto para além da sala de aula. A condução desse processo pelos/as pibidianos/as, sob orientação da professora supervisora, demandou decisões pedagógicas fundamentadas, favorecendo a construção de saberes docentes ancorados na prática reflexiva. Além disso, a articulação entre atividades investigativas, ações concretas no espaço escolar e momentos de sistematização amplia a compreensão dos/as pibidianos/as sobre o papel do/a professor/a como sujeito em constante formação, que aprende ao ensinar, ao planejar e ao refletir sobre os efeitos de sua atuação no processo educativo (Tardif, 2014).

A Semana do Meio Ambiente, realizada entre os dias dois e seis de junho, representou a culminância do projeto e evidenciou seus resultados mais abrangentes. Ao mesmo tempo em que o projeto mobilizou a escola, transformou espaços e articulou-se com a sociedade; permitiu aos/as pibidianos/as vivenciar a experiência do planejamento, orientação, execução, tomada de decisão e de construção de saberes. Como participantes de toda a Semana de Meio

Ambiente, tiveram a oportunidade de autoformar-se em cada palestra e ação proposta e de acompanhar o processo formativo de cada estudante da educação básica envolvido/a com o projeto Nossa Escola Sustentável.

No dia dois de junho, as palestras ministradas por representantes da universidade e de outras instituições promoveram a integração entre a Universidade Federal de Sergipe, o PIBID Biologia e a escola, ampliando o diálogo sobre Educação Ambiental. Na ocasião, foi apresentado o projeto *A Escola, o Manguezal e o Remo* (EMARE), pela Professora Dra. Sindiany Suelen Caduda dos Santos (Figura 2). A palestra teve como foco revelar os impactos de um projeto de Educação Ambiental para a formação de sujeitos ecopolíticos em escolas públicas. Esse momento formativo oportunizou aos/as pibidianos/as o contato direto com experiências consolidadas de Educação Ambiental, que ultrapassam a dimensão instrumental do ensino e se inscrevem no campo da formação ecopolítica.

No dia três de junho, as atividades voltadas à cidadania e ao meio ambiente resultaram na efetiva implantação da horta escolar, na montagem da composteira e no plantio de mudas frutíferas nos espaços da escola. Essas ações, realizadas com o envolvimento direto dos/as estudantes, sob orientação dos/as pibidianos/as, consolidaram o protagonismo juvenil, uma vez que os/as próprios/as alunos/as assumiram o planejamento, o revezamento de tarefas e a manutenção das práticas sustentáveis. Ainda nesse contexto, as ações do programa *Deso vai à Escola* contribuíram para a sensibilização sobre o uso racional da água e da energia elétrica.

A palestra e as ações de plantio de mudas entre a escola e o vereador e ambientalista Breno Garibalde (Figura 2) marcou o momento de debates da relação entre a Educação Ambiental e o papel da política no enfrentamento da crise ambiental. As ações reforçaram a integração entre escola, universidade, poder público e comunidade, ampliando o impacto formativo do projeto. Espaços como esse favorecem a leitura crítica das políticas ambientais e da gestão pública frente à crise ambiental, contribuindo para a formação de docentes que possam problematizar as relações entre ciência, política e sociedade no ensino de Biologia.

Figura 2. A foto da esquerda mostra o momento da palestra da Professora Dra. Sindiany Caduda. A foto da direita apresenta o momento de plantio de mudas entre os/as estudantes do Centro de Excelência e o vereador de Aracaju, Breno Garibalde



Fonte: Autoria própria (2025).

As atividades desenvolvidas no dia quatro de junho aprofundaram a compreensão dos/as estudantes acerca da dimensão política e normativa da questão ambiental. A palestra sobre licenciamento ambiental assumiu, nesse contexto, um caráter formativo ampliado, ao possibilitar a análise crítica das relações entre desenvolvimento econômico e proteção ambiental. Destaca-se que essa atividade ocorreu em um momento histórico marcado por intensos debates no cenário nacional acerca das mudanças na polí-

tica de licenciamento ambiental brasileira, especialmente em torno do Projeto de Lei nº 2.159/2021, que propunha a flexibilização das normas regulatórias do licenciamento ambiental no país (Radis Comunicação e Saúde, 2025).

No dia cinco de junho, a participação dos/as estudantes na limpeza da Praia de Atalaia, vinculada a iniciativas globais como o *World Cleanup Day* e o *International Coastal Cleanup*, evidenciou como os/as alunos/as podem atuar em contextos externos à escola, vivenciando na prática os conhecimentos construídos durante o projeto. Para os/as pibidianos/as em formação, essa atividade constituiu-se como espaço privilegiado de aprendizagem docente, ao demandar planejamento logístico, mediação pedagógica em ambientes externos à escola e condução de processos educativos orientados pela problematização da realidade socioambiental.

Por fim, no dia seis de junho, a exposição dos trabalhos e a apresentação das diferentes etapas do projeto à comunidade escolar consolidaram o objetivo proposto pelo projeto. A eleição da delegada e da suplente para a Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente reafirmou o compromisso da escola com a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados, capazes de atuar eticamente frente aos desafios socioambientais contemporâneos.

A organização da exposição e a sistematização do projeto exigiram dos/as licenciandos/as competências em comunicação científica, gestão de processos educativos e leitura crítica de sua atuação pedagógica. O acompanhamento

da eleição de delegados/as para a Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente permitiu aos/as pibidianos/as compreenderem concretamente o papel da escola como espaço de formação cidadã e participação democrática.

No que se refere aos principais desafios enfrentados durante o projeto *Nossa Escola Sustentável*, destacam-se aspectos estruturais, como a limitação de recursos para adotar práticas sustentáveis; questões operacionais, como a gestão do tempo, que por muitas vezes gerou a demanda de redirecionar o planejamento da prática; e, por fim, questões pedagógicas, que envolve tanto a dificuldade em construir um trabalho interdisciplinar, no contexto da escola, quanto a percepção da resistência dos/as participantes das ações do projeto à mudança de hábitos, que entende-se parte importante do processo de sensibilização que pretendia-se com o desenvolvimento do projeto.

Todavia, o PIBID de Biologia, no Centro de Excelência John Kennedy, tem alcançado os objetivos do programa com profissionalismo; sistematizando o conhecimento acadêmico com a prática docente de forma leve, gerando experiências pedagógicas inovadoras e contribuindo de forma efetiva no processo de formação de licenciandos/as para a docência. Compreender a dinâmica processual da educação integra o exercício reflexivo sobre a função social do/a professor/a que, embora desempenhe papel central na transformação da sociedade por meio da educação, não atua de forma isolada.

Nesse sentido, a articulação entre escola, universidade e comunidade evidenciada reforça a compreensão da

docência como prática social comprometida com a formação de sujeitos críticos, fortalecendo a identidade profissional dos/as pibidianos/as como educadores/as sensíveis às dimensões éticas, políticas e participativas da Educação Ambiental.

3.3 PROJETO “A ESCOLA, O MANGUEZAL E O REMO” (EMARE) (COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR JOAQUIM VIEIRA SOBRAL)

O uso da abordagem ativa Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) constituiu o eixo estruturante do projeto EMARE. A partir da proposição de uma questão-motriz contextualizada, os/as alunos/as foram mobilizados a investigar problemas reais relacionados à conservação dos manguezais do Rio Poxim, articulando pesquisa bibliográfica, observação do ambiente e vivências práticas. A ABP apresenta-se como uma abordagem ativa que discute problemáticas da realidade. Esse processo é estruturado em torno de questões complexas e autênticas, com produtos e tarefas planejados de forma cuidadosa (BIE, 2008).

O objetivo do projeto de Educação Ambiental foi alcançado na medida em que o processo de investigação se deu tanto no espaço formal, ou seja, na própria escola, quanto no espaço não-formal, durante a atividade expedicionária na Escola de Remo do Cajueiros. Em ambos os espaços, foi possível instigar nos/as alunos/as o protagonismo na pesquisa bibliográfica, leitura do material proposto, organização das ideias e conseqüentemente, a discussão e propostas de soluções para a questão-motriz apresen-

tada no início do processo. Da mesma forma, a vivência da descida no Rio Poxim, articulada à prática do remo olímpico, bem como os artefatos elaborados pelos/as estudantes, evidenciaram a compreensão de que o esporte pode atuar como instrumento auxiliar na conservação dos ecossistemas costeiros. Ressalta-se que o Rio Poxim integra a paisagem do entorno escolar, e a contextualização das questões socioambientais relacionadas a esse rio, no âmbito da Educação Ambiental, abre espaço para uma discussão crítica e situada no contexto da escola.

O planejamento enfrentou obstáculos no seu cumprimento, entre os quais: dificuldade quanto ao número de aulas de Biologia semanais, sendo necessário solicitar aulas de outras disciplinas para a conclusão dos trabalhos. Os prazos do calendário escolar foi outro entrave, especialmente para a 3ª série A, que não participou diretamente do EMARE na época. Para essa turma, a Profa. Sindiany Caduda propôs a intervenção de uma disciplina de extensão da UFS, voltada à criação de recursos didáticos que contextualizam a proposta do EMARE. Apesar disso, foi um momento muito produtivo e dinâmico, sem maiores prejuízos para os alunos e para o projeto. Os obstáculos vivenciados na execução do planejamento configuraram-se como experiências formativas para os/as pibidianos/as, ao sinalizar a relevância de um planejamento flexível, da gestão do tempo escolar e do enfrentamento de desafios inerentes à prática docente.

Após a apresentação da questão motriz e a discussão entre os componentes dos grupos, os alunos escreveram em *post-its*, o que entendiam sobre sustentabilidade,

conservação, manguezais e o esporte de remo. Realizar o *Brainstorm* com *post-its*, segundo Camargo e Daros (2018), é uma estratégia cujas competências elencadas podem ser a troca de informações, associação e desenvolvimento de ideias e o trabalho em equipe.

Por meio da construção dos mapas mentais, os/as pibidianos/as conseguiram observar como os/as estudantes compreendiam os manguezais, o rio e o remo. Segundo Camargo e Daros (2018), os mapas mentais configuram-se como uma estratégia eficaz para a organização e a consolidação dos conhecimentos, pois permitem registrar os conteúdos de forma sintética, visual e estruturada, favorecendo a memorização, a compreensão dos temas estudados e a realização de revisões ágeis ao longo do processo de aprendizagem.

Durante a atividade expedicionária no Parque dos Cajueiros (Figura 3), foi observado o empenho dos alunos na passagem por todas as estações propostas: o ambiente lúdico do jogo didático motivou a participação dos estudantes. O referido recurso trata dos conflitos entre comunidades vulnerabilizadas, como as marisqueiras, e os empresários, além de promover discussões sobre o tema. Na estação do simulador de remo olímpico, os alunos aprenderam na prática, técnicas de remo; e na terceira estação investigativa, houve a descida no Rio Poxim para registrar fotos e vídeos, atentando-se ao estado dos manguezais e áreas ao redor do Rio Poxim; bem como a presença da vegetação e animais observados.

Figura 3. Atividade expedicionária do projeto EMARE na Escola de Remo do Cajueiros



Fonte: Autoria própria (2025).

Ao acompanhar os/as estudantes nas estações investigativas, orientar os registros de observação, conduzir debates sobre conflitos socioambientais e articular a prática esportiva com conteúdos de Educação Ambiental, os/as pibidianos/as puderam experienciar, na prática, a complexidade do trabalho docente que extrapola a sala de aula. Esse envolvimento favoreceu a compreensão sobre a importância do planejamento integrado, da mediação pedagógica sensível ao contexto e da articulação entre teoria, prática e realidade local.

No retorno para a sala de aula, os/as pibidianos/as continuaram a instigar os/as alunos/as em suas reflexões e estimulá-los/as a pensar nos artefatos que trouxessem possíveis soluções. Os produtos apresentados foram cartazes, poemas, jogo didático e mural informativo. Todos eles retrataram sobre a importância da conservação dos manguezais e de seus serviços ecossistêmicos, associados à prática do esporte. Nessa perspectiva de trabalhar temáticas associadas às problemáticas socioambientais locais, embasadas na Educação Ambiental Crítica.

A principal dificuldade enfrentada esteve relacionada à logística do transporte escolar para o deslocamento dos estudantes até a Escola de Remo do Cajueiros, uma vez que essa ação dependia de autorização da Secretaria de Educação. Embora o cronograma das atividades tenha sido encaminhado com antecedência à equipe gestora da escola, ocorreram entraves na disponibilização dos ônibus. Tal dificuldade foi superada por meio de reiteradas articulações e insistência da equipe envolvida, de modo a assegurar a realização das atividades sem prejuízos ao desenvolvimento do projeto. As dificuldades enfrentadas trazem à tona os limites institucionais que atravessam a prática docente. Ao lidar com atrasos, incertezas e a necessidade de reorganizar estratégias, os/as pibidianos/as deparam-se com a necessidade de pensar em um planejamento contingencial e da tomada de decisões pedagógicas em contextos adversos.

Outro aspecto relevante diz respeito às dificuldades enfrentadas por um dos grupos de estudantes na etapa de produção dos artefatos, uma vez que, com a aproximação do término do semestre letivo, alguns integrantes passaram a apresentar ausências recorrentes na escola. Diante desse contexto, tornou-se necessário intensificar o acompanhamento, a orientação e o monitoramento das atividades, tanto por parte da professora supervisora quanto dos/as pibidianos/as, de modo a assegurar a finalização e a entrega dos materiais previstos no projeto.

Diante de todo itinerário pedagógico que foi planejado, construído e executado com diálogo e participação dos/as alunos/as que integram o Programa de Iniciação à

Docência no Colégio Professor Joaquim Vieira Sobral, foi possível observar a importância da vivência dos espaços de ensino e aprendizagem para a formação docente dos/as pibidianos/as. Desde a discussão das ideias, o envolvimento com os/as discentes do ensino básico, o enfrentamento de desafios pertinentes à prática pedagógica até à fase de execução, os/as licenciandos/as tiveram a oportunidade de desenvolver suas habilidades, superar obstáculos e vivenciar o cotidiano escolar que, sem dúvidas, enriqueceram sua formação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica, mediada pelo PIBID, tem se mostrado fundamental para a qualificação da formação inicial de professores/as e para o fortalecimento da escola pública como espaço formativo. Ao promover a articulação entre teoria e prática, o programa impacta positivamente os/as licenciandos/as, contribui para a inovação pedagógica e o fortalecimento das práticas das professoras supervisoras e aproxima os/as docentes universitários/as do contexto concreto da educação básica, reconhecendo a escola como espaço legítimo de produção de saberes e formação docente.

Os projetos desenvolvidos revelaram que a docência se constrói em contextos reais de ensino, marcados por desafios estruturais, pedagógicos e organizacionais, que exigem planejamento coletivo, investigação pedagógica e tomada de decisões fundamentadas. A imersão dos/as pibidianos/as nas escolas-campo favoreceu o olhar holístico de uma educação integral, que extrapola a transmis-

sibilidade de conceitos sistematicamente organizados ao longo da história, para ampliar suas visões no que se refere à formação para a cidadania, necessária para o entendimento da educação como ato político, que nos guia para a sociedade que queremos construir.

Este relato de experiência cumpre o seu objetivo ao apresentar reflexões sobre as ações desenvolvidas pelo PIBID de Biologia, que evidenciam a potência formativa do programa na articulação entre universidade e escola pública, na construção da práxis docente e na formação inicial de professores/as. O capítulo sugere ainda que não há formação docente sem imersão, reflexão e compromisso com a realidade concreta da escola pública. Por essa razão, defendemos o PIBID como Lei.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 6 abr. 2025.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. 2. ed. Tradução de Patrícia Varela. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FLEURY, Lorena Cândido; ALMEIDA, Jalcione; PREMEBIDA, Adriano. O ambiente como questão sociológica: conflitos ambientais em perspectiva. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 35, ano 16, p. 34-82, jan./abr. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Ideias**, São Paulo, n. 15, p. 115-125, 1992. Disponível em: <http://professor.ufop.br/reginaaraujo/classes/edu-517-gest%C3%A3o-e-planejamento%20escolar/materials/texto-06-planejamento-e>. Acesso em: 20 nov. 2025.

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

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cícero Batista de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000500060&script=sciarttext>. Acesso em: 5 mar. 2025.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BUENO, Belmira Oliveira. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, p. 1-16, 2013.

PADILHA, Rinaldo Pereira. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RADIS Comunicação e Saúde. Entenda o chamado “PL da Devastação”. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/reportagem/meio-ambiente/entenda-o-chamado-pl-da-devastacao/>. Acesso em: 15 dez. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRAMONTINA, Leonardo T.; MEGLHIORATTI, Fernanda A. Ciência, ideologia, literatura e eugenia: aproximações entre as ideias biológicas de Renato Kehl e o discurso científico do livro *O Presidente Negro*, de Monteiro Lobato. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 213-238, 2020. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p213. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1574>.

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

Acassia dos Anjos Santos Rosa¹
Ana Maria Lourenço de Azevedo²
Érica Santana Silveira Nery³

1. REFLEXÕES INICIAIS

Este capítulo parte do reconhecimento da relevância dos processos de avaliação para o aprimoramento do Pibid como política pública de formação docente na Universidade Federal de Sergipe (UFS). A escrita de um texto sobre a questão da avaliação de programas governamentais, nos compromete com a perspectiva de uma reflexão conceitual atualizada para formulação de um conjunto de ideias que qualifiquem a sua realização como ação uma indispensável para reconhecer e garantir a credibilidade das políticas públicas implementadas em diferentes dimensões, conforme sejam os objetos destacados para avaliação.

Entende-se como fundamental o acompanhamento e a avaliação sistemática dos programas de formação de professores caracterizando-se como uma cultura avaliativa voltada ao aperfeiçoamento contínuo dos Projetos Institucionais e ao fortalecimento da iniciação à docência nos cursos de licenciaturas. Esse processo, essencial para credibilizar ações públicas, se põe, hoje, no âmbito da gestão institucional como princípio da administração

pública e processo de grande relevância, não somente por sua função diagnóstica, sobretudo como instrumento de acompanhamento processual das ações em desenvolvimento, validando procedimentos e estratégias que aportam possibilidades de continuidade ou de mudanças para que sejam alcançados os objetivos propostos.

Assim, o texto pretende destacar a importância e a necessidade de avaliar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFS em especial no que se refere às metas de ampliação da capilaridade territorial, amplificação da socialização da produção científica do programa e a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas-campo envolvidas no programa, considerando que o Pibid promove a integração entre a UFS e as redes do ensino público e escolas da educação básica, estabelecendo corresponsabilidade na formação inicial e continuada efetivando sinergia entre instituição formadora e escolas-campo, estimulando o protagonismo, o compartilhamento de saberes e conhecimentos das escolas na formação docente.

1. Doutora em Estudos Linguísticos. Coordenadora Institucional do PIBID (2025-2026) acassiaanjos@academico.ufs.br.

2. Doutora em Filosofia, Tecnologia e Sociedade. Coordenadora de gestão de projetos educacionais PIBID. (2024-2026) anater23@academico.ufs.br.

3. Doutora em Educação. Coordenadora Institucional do Programa Licenciandos(as) na Escola. Coordenadora de gestão de projetos educacionais PIBID (2025-2026) erica.nery@academico.ufs.br.

De acordo com Tardif (2000, 2002) os saberes profissionais dos professores são situados e plurais nos momentos construídos vivenciados no cotidiano das práticas pedagógicas nas escolas. Compartilhamos com Pimenta (1999) em especial contemplando em sua produção (*Formação de Professores: identidade e saberes da docência*) na perspectiva de que os saberes configuram-se um dos aspectos da identidade docente, tendo em vista uma tendência reflexiva que objetiva na prática a reelaboração dos saberes diante da experiência vivenciada sendo sempre ressignificados nas interações das práticas pedagógicas.

A avaliação de programas públicos possibilita, identificar estratégias que podem ser tomadas para as mudanças que são necessárias para a continuação ou a ampliação da abrangência e potencialidade das políticas públicas de formação docente, validar recursos públicos, orientando intervenções que se percebam como essenciais para atender adequadamente às necessidades do público-alvo desses programas financiados pelo governo federal. A avaliação sistemática, contínua e eficaz, surge como ferramenta gerencial poderosa, fornecendo aos formuladores de políticas públicas e aos gestores de programas condições para aumentar a eficiência e a efetividade dos recursos aplicados.

Atualmente, percebemos que é consensual a visão dos gestores públicos sobre a importância dos processos de avaliação como instrumentos indispensável para orientar as políticas públicas, prestando contas à sociedade, não somente sobre a efetividade dos recursos utilizados, bem como, dos benefícios que os projetos e programas trazem para as comunidades atendidas por tais ações.

Dessa forma, a avaliação ganha impulso na atualidade, incluindo-se como parte permanente dos projetos institucionais, constituindo-se como elemento de gestão capaz de produzir mediações transformadoras ao subsidiar decisões que, fundamentadas nos resultados das avaliações, clareiam os caminhos trilhados e apontam perspectivas que elevam as possibilidades de sucesso das experiências em andamento.

Vale destacar que a avaliação, bem sintonizada com os interesses e objetivos que se deseja alcançar propostos no Projeto Institucional PIBID/UFS (2024-2026) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFS 2021-2025 em vigor, no momento da escrita do projeto do PIBID, é parte importante do planejamento e da execução das ações desenvolvidas no programa, aspecto que tem contribuído na formulação de ações de intervenção e acompanhamento, orientando reformulações e ajustes nos marcos inicialmente propostos. É, portanto, um instrumento valioso para promover a melhoria da eficiência dos processos, justificando o investimento público na educação, contribuindo para definir a qualidade da gestão, pelo controle que exerce sobre a efetividade das ações executadas e em desenvolvimento, dando publicidade e propiciando reflexões sobre os resultados alcançados.

1.1 CONCEITUANDO A AVALIAÇÃO

Casali (2007) nos possibilita refletir sobre o termo “avaliação” que contempla a palavra “valor” acrescida da palavra “ação” denotando uma concepção valorativa do ato educacional. Neste texto a avaliação que reconhe-

ceiros como adequada, se realiza também no âmbito qualitativo, ultrapassando a dimensão da mensuração mais objetiva, validando análises que vão além do patamar das estatísticas, caracterizando o valor das ações, vinculadas aos objetivos e metas, cuja legitimidade a avaliação pode evidenciar, quando atesta o êxito das ações.

“A definição do que seja avaliação parece ser quase consensual. De acordo com a UNICEF (1990), por exemplo, trata-se do exame sistemático e objetivo de um projeto ou programa, finalizado ou em curso, que contemple o seu desempenho, implementação e resultados, com vistas à determinação de sua eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e a relevância de seus objetivos. O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa” (Costa e Castanhar, 2003, p. 972).

Nosso olhar centra-se na discussão sobre a avaliação sistemática, contínua e eficaz que se constitui como instrumento gerencial poderoso, oferecendo aos gestores, elementos indispensáveis para formulação e reformulação de políticas públicas e programas, indicando sob quais condições objetivas é possível aumentar a eficiência e a efetividade dos recursos aplicados. Desse modo, reafirmamos a avaliação como guia que ilumina as ações em exercício, bem como contribui para redirecionar caminhos da jornada formativa. Para tanto, discorreremos sobre um breve panorama com dados estatísticos e demandas da educação em nosso Estado.

2. O PIBID/UFS: DADOS ESTATÍSTICOS E DEMANDAS EDUCACIONAIS DE SERGIPE

Implantado na edição de 2007 na instituição, o PIBID-UFS é relevante por proporcionar as primeiras experiências dos licenciandos em ambiente escolar, aspecto que proporciona condições de permanência dos estudantes bem como, formação continuada dos professores que atuam na educação básica. Segundo dados do censo educacional de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) são responsáveis por quase metade das matrículas regulares no ensino básico de todo o Estado, algo próximo de 270 mil estudantes. Com base nos dados do Censo da Educação Básica do INEP (2022), a UFS evidenciou a necessidade de dar continuidade e, ao mesmo tempo, expandir o PIBID para responder às demandas educacionais do Estado.

O Estado de Sergipe possui atualmente cerca de 533.450 estudantes matriculados, sendo que 80,5% das matrículas do Ensino Médio estão no âmbito da rede estadual. Este cenário reflete uma elevada demanda por infraestrutura e financiamento público. Atualmente, há 22.959 professores na rede pública no Estado, distribuídos em 2.098 escolas, sendo 63,4% municipais e 16% estaduais. Cerca de 40% dos docentes atuam nas séries finais do Ensino Fundamental. Apesar de 76,4% dos professores possuírem licenciatura, apenas 60% atuam em sua área de formação, indicando a necessidade de formação contínua e complementação pedagógica, nos quais os diferentes programas que a UFS oferece em articulação com a Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) são primordiais.

No Projeto Institucional submetido para a edição PIBID 2025-2026 está ressaltado que a formação dos estudantes em Sergipe apresenta uma distorção idade/ano escolar de 46%, afetando significativamente a educação de jovens e adultos, além disso, 90% dos 43 mil matriculados se declaram pretos e pardos. Na educação rural, 98,6% das instituições são públicas e oferecem fundamentalmente educação infantil e ensino fundamental. Dados de 2022 indicam que a taxa de distorção idade/ano escolar na educação básica é de cerca de 50%, com taxa de abandono de 1,4% no Ensino Fundamental e 2% no Ensino Médio, com aproximadamente 5.100 estudantes evadidos.

Ademais, os índices de proficiência em Português e Matemática são regulares, com um indicador de fluxo educacional de 0,70. Por meio dos seus cursos de graduação, dos programas de formação de professores, dentre os quais o PIBID, da relação interinstitucional com as SMEs e com a Secretaria do Estado da Educação e da Cultura (SEDUC), com a qual a UFS mantém o Núcleo de Integração Educação Básica (NIUEB), instituído pela Portaria Nº 1476/GS/SEDUC/2021. A universidade atua em parceria com os municípios para melhorar o IDEB das instituições públicas de todo o Estado, uma vez que Sergipe se mantém entre os Estados da federação com mais dificuldades nesta avaliação.

É importante mencionar que houve um aumento do IDEB no Estado de Sergipe, tendo sido constatado que em 2007,

era de 2,7, em 2021 o índice saltou para 4,7, segundo dados do INEP sendo que, na última década, coincidentemente ocorreu a implementação do PIBID e de outras políticas públicas. Não estamos afirmando que a melhoria do IDEB se deve exclusivamente ao PIBID, mas, em nossos encontros e ciclos formativos temos tido oportunidade de ouvir relatos como um *feedback* importante de professores, gestores e alunos sobre a efetivação de práticas inovadoras, o protagonismo dos envolvidos na atuação do PIBID nas instituições parceiras e um novo olhar para as concepções e práticas docentes. Vale destacar que uma das metas do Projeto PIBID/UFS é justamente contribuir com o aumento do IDEB das escolas que compõem o programa no biênio 2025/2026.

Para dar conta desse desafio é que o PIBID na UFS, pleiteou em seu Projeto Institucional submetido ao Ministério da Educação (MEC) em 2024, (Edital Nº 10/2024), 1.224 bolsas de iniciação à docência, mais 48 bolsas da cota reservada, envolvendo 26 subprojetos e 53 núcleos de iniciação. As áreas de Alfabetização, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Geografia, Filosofia, Física, História, Letras (Espanhol, Inglês, Português), Licenciatura Interdisciplinar Letras Português-Francês, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro, envolvem quase que a totalidade das licenciaturas da UFS em seus dois *campi*, isso por entendermos que o referido programa fortalece as licenciaturas colocando os formandos em contato direto com sua profissão de formação e, também por se constituir em um incentivo financeiro, além de uma proposta extracurricular, com carga horária de maior extensão.

2.1 AVALIAÇÃO DO PIBID/UFS – BIÊNIO 2025/2026

A avaliação do PIBID considera os objetivos propostos pelo PIBID/UFS, ciclo 2024/2026, alinhado às metas do PDI 2021-2025, aos dados oferecido pelo “UFS em números 2023”, ao último relatório de gestão e monitoramento dos cursos de graduação disponibilizados pela Superintendência de Indicadores de Desempenho Institucional (SIDI) e as informações e análises do Boletim do Censo Escolar do INEP 2022.

A UFS elegeu metas para o PIBID em acordo com a missão e visão institucional a partir dos eixos: impactar positivamente a permanência na graduação em licenciatura; ampliar a capilaridade territorial, por meio da incorporação de SMEs e municípios envolvidos; amplificar a socialização da produção científica do programa e os meios de formação inicial e continuada, e melhorar o IDEB das escolas-campo envolvidas no programa.

Levando-se em consideração a importância do acompanhamento e avaliação de seus projetos, apresentou em no âmbito do Projeto Institucional concepções de avaliação como instrumento fundamental para o desenvolvimento de metas propondo uma avaliação formativa diagnóstica e contínua para o acompanhamento institucional e de seus subprojetos tendo como finalidade produzir resultados concretos durante o processo para a tomada de decisões em relação a possíveis novos redirecionamentos

A avaliação institucional do Pibid tem contribuído para que a instituição junto às escolas da educação básica reavalie permanentemente as suas práticas de forma

crítica, sistemática, comprometida, refletindo sobre o seu papel na sociedade como disseminadora e promotora de conhecimentos, para uma compreensão e transformação da realidade, sendo que isto se materializa nos encontros formativos, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões com o NIUEB/SEED e nos resultados das produções científicas, dos relatos de experiências e artigos publicados. Neste sentido, acompanhar e avaliar por meios de instrumentos constituídos no compartilhamento de uma proposta coletivamente organizada, planejada, constitui-se de vital importância para as necessárias mudanças durante o processo e para uma constante reflexão das ações que visam fortalecer e contribuir com a formação inicial e continuada de professores de diferentes áreas.

Salientamos que o Plano de Acompanhamento e Avaliação articula-se ao PDI e ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) atual da UFS, permitindo, obter o diagnóstico da realidade, das ações em execução contempladas nos subprojetos e Projeto Institucional, vinculado à Coordenação das Licenciaturas (COLIB), à Pró-reitora de Graduação (PROGRAD), órgão responsável pela coordenação geral dos cursos de graduação da UFS para planejar, coordenar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas e científicas relacionadas ao ensino da graduação. Destaca-se que, a gestão do PIBID é alocada no COLIB/PROGRAD instâncias responsáveis pelo fluxo e ações de planejamento, gestão, monitoramento e avaliação do programa.

Os encontros formativos constituem-se desse modo espaços produtores de experiências. Desta forma os encontros tornam-se fundamentais para colocar os coor-

denadores de área num espaço de diálogo avaliativo mais abrangente a respeito de suas atividades no programa, impactando diretamente as publicações que a instituição tem elaborado. Ademais, foram planejados quatro seminários institucionais (em andamento) os quais tem se mostrado de fundamental relevância para dar uma dimensão relacional entre os subprojetos e a proposta institucional geral.

Importa aqui situar que os subprojetos do PIBID/UFS contemplam as seguintes diretrizes: desenvolvimento de metodologias ativas de práticas de ensino; procedimentos para contribuir com a diminuição da evasão escolar; procedimentos para contribuir com a melhora da relação entre idade/ano escolar de tal maneira a diminuir a defasagem idade/série; contribuir para melhoria do IDEB das escolas na quais se desenvolvem os subprojetos; propostas de atividades que envolvam temáticas de gênero, questões raciais e pessoas com deficiência; atividades que envolvam a valorização da democracia, do meio ambiente, da equidade étnica, racial e de gênero, da cidadania e da inclusão de pessoas com deficiência (PCD). A partir destes seis parâmetros, os subprojetos e núcleos vem mantendo suas particularidades no que se refere às práticas de ensino, ao currículo e às metodologias, mas respondem aos parâmetros do programa institucional. Os relatos de experiências, as produções bibliográficas, consideram estes indicadores como forma de compatibilizar cada subprojeto com os objetivos institucionais, além de servirem como parâmetros avaliativos do Projeto Institucional.

De forma mais pontual o acompanhamento do processo tem sido realizado nas reuniões (12 reuniões ordinárias prevista no Projeto Institucional e Planejamento) com os coordenadores/as de área e 7 reuniões temáticas segundo as etapas do programa: planejamento, imersão nas escolas, desenvolvimento das atividades, Seminários Institucionais, produção científica, elaboração de relatórios e culminância do Projeto. Os subprojetos são acompanhados e monitorados em reuniões ordinárias e por meio do acompanhamento realizado pelo NIUEB, especialmente nas escolas da rede estadual de ensino. Além disso, os seminários institucionais nos quais ocorrem relatos de experiência de cada núcleo de licenciatura permitem obter uma dimensão do que efetivamente é realizado em cada subprojeto/núcleo.

Com essas ações, buscamos aprimorar o acompanhamento e a transparência na execução dos subprojetos. Com o viés qualitativo da avaliação estamos construindo uma memória das atividades realizadas, promovendo uma maior colaboração e refinamento na execução dos subprojetos e do próprio Projeto Institucional, produzindo material expressivo para futuras pesquisas e produções sobre o impacto desta política de formação de professores no Estado de Sergipe.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida, neste capítulo, reafirma a avaliação como eixo estruturante do PIBID na UFS. Desta forma, a avaliação torna-se uma prática formativa, política

e estratégica para o fortalecimento das licenciaturas e da educação básica pública do Estado de Sergipe.

Destaca-se que o contexto do PIBID/UFS é marcado por desafios históricos relacionados à distorção idade/ano, evasão escolar, desigualdades raciais e sociais, e o PIBID/UFS, neste cenário, se apresenta como política estruturante capaz de articular universidade e escola pública em regime de corresponsabilidade. A ampliação da capilaridade territorial, o fortalecimento da permanência dos licenciandos, a produção científica qualificada e a contribuição para a melhoria do IDEB das escolas-campo constituem metas que dialogam diretamente com as demandas educacionais do Estado.

Defendemos que a consolidação de uma cultura avaliativa sistemática e contínua pode proporcionar o acompanhamento de forma diagnóstica e formativa, buscando maior coerência entre planejamento, execução e resultados. As reuniões ordinárias, os encontros temáticos, os seminários institucionais e o diálogo permanente com as redes municipais e estadual, especialmente por meio do NIUEB, configuram-se como dispositivos fundamentais de monitoramento, transparência e aperfeiçoamento das ações.

Destaca-se que a avaliação implementada no âmbito do PIBID/UFS ultrapassa a dimensão quantitativa e incorpora perspectivas qualitativas, considerando relatos de experiência, produções acadêmicas, impactos formativos e transformações nas práticas pedagógicas das escolas parceiras. Nesse sentido, reafirmamos a compreensão de que a formação docente é um processo situado, relacional

e reflexivo, no qual os saberes se constroem e se ressignificam na prática cotidiana, em diálogo constante entre universidade e escola.

Ainda que não seja possível estabelecer relação causal exclusiva entre o PIBID e a evolução dos indicadores educacionais do Estado, é inegável sua contribuição para a dinamização das práticas pedagógicas, para o protagonismo discente e docente e para o fortalecimento da identidade profissional dos licenciandos. O programa tem se consolidado como espaço privilegiado de reafirmação de políticas públicas de permanência, uma intensificação na imersão dos futuros professores em seu campo de atuação profissional, bem como um lócus de formação continuada e de trocas entre professores e futuros professores, as quais contribuem sobremaneira para ambas as formações.

Por fim, compreende-se que a avaliação do PIBID/UFS 2024/2026 reafirma o compromisso institucional com a gestão pública responsável, a prestação de contas à sociedade e o aprimoramento contínuo das políticas de formação inicial e continuada de professores. Ao produzir memória, sistematizar experiências por meio de seminários e fundamentar decisões, o processo avaliativo fortalece não apenas o programa, mas o papel social da universidade pública como agente de transformação da realidade educacional.

Desse modo, a experiência da UFS demonstra que a avaliação também se constitui como processo formativo, visto que mobiliza aprendizagens, revisões de práticas e possibilidades de transformação. Nesse percurso, salien-

tamos o PIBID enquanto uma política pública relevante para a valorização das licenciaturas, para o fortalecimento do ensino público e para a construção de uma educação socialmente referenciada, democrática e comprometida com a equidade.

REFERÊNCIAS

CASALI, A. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação da aprendizagem:** discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007

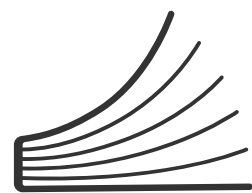
COSTA Frederico Lustosa da e CASTANHAR José Cezar “Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos”, **Revista de Administração Pública (RAP)** em 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1988.

_____. Formação de professores: Saberes e identidade da docência. In: PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

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

TARDIF, Maurice. **As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000. Mimeografado.



EditoraUFS