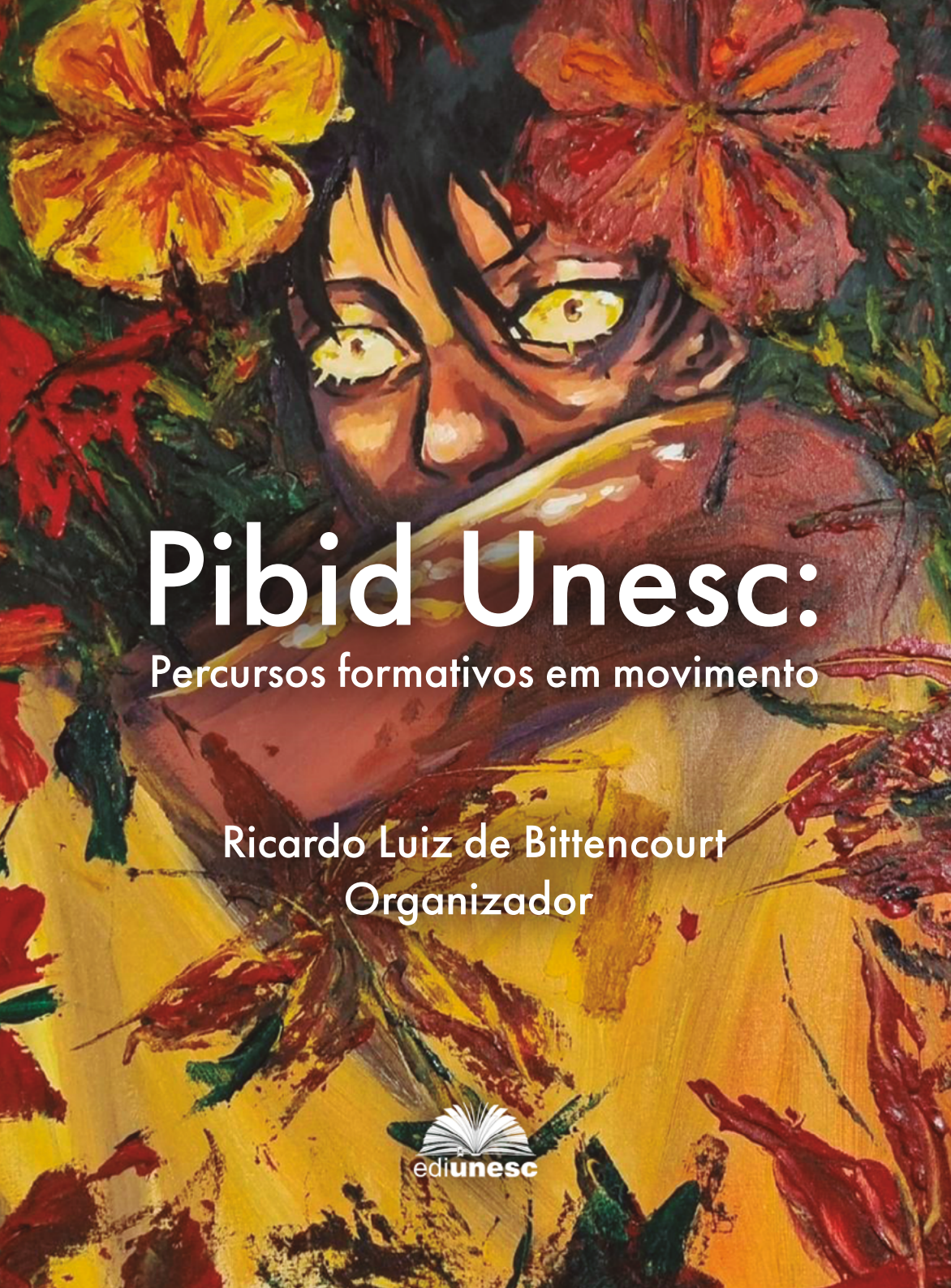


An abstract painting featuring a central face with large, expressive eyes and a wide, open mouth. The face is rendered in warm tones of orange, red, and yellow. Surrounding the face are large, vibrant flowers in shades of yellow, orange, and red, set against a dark, textured background. The overall style is expressive and painterly.

Pibid Unesc:

Percursos formativos em movimento

Ricardo Luiz de Bittencourt
Organizador



2026©Copyright UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

Av. Universitária, 1105

Bairro Universitário – C.P. 3167 – 88806-000

Criciúma – SC Fone: +55 (48) 3431-2718

Vice-Reitora

Gisele Silveira Coelho Lopes

Conselho Editorial

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Adriano Michael Bernardin

Angela Cristina Di Palma Back

Cinara Ludvig Gonçalves

Juliano Bitencourt Campos

Marco Antonio da Silva

Marcos Aurélio Maeyama

Merisandra Côrtes de Mattos Garcia

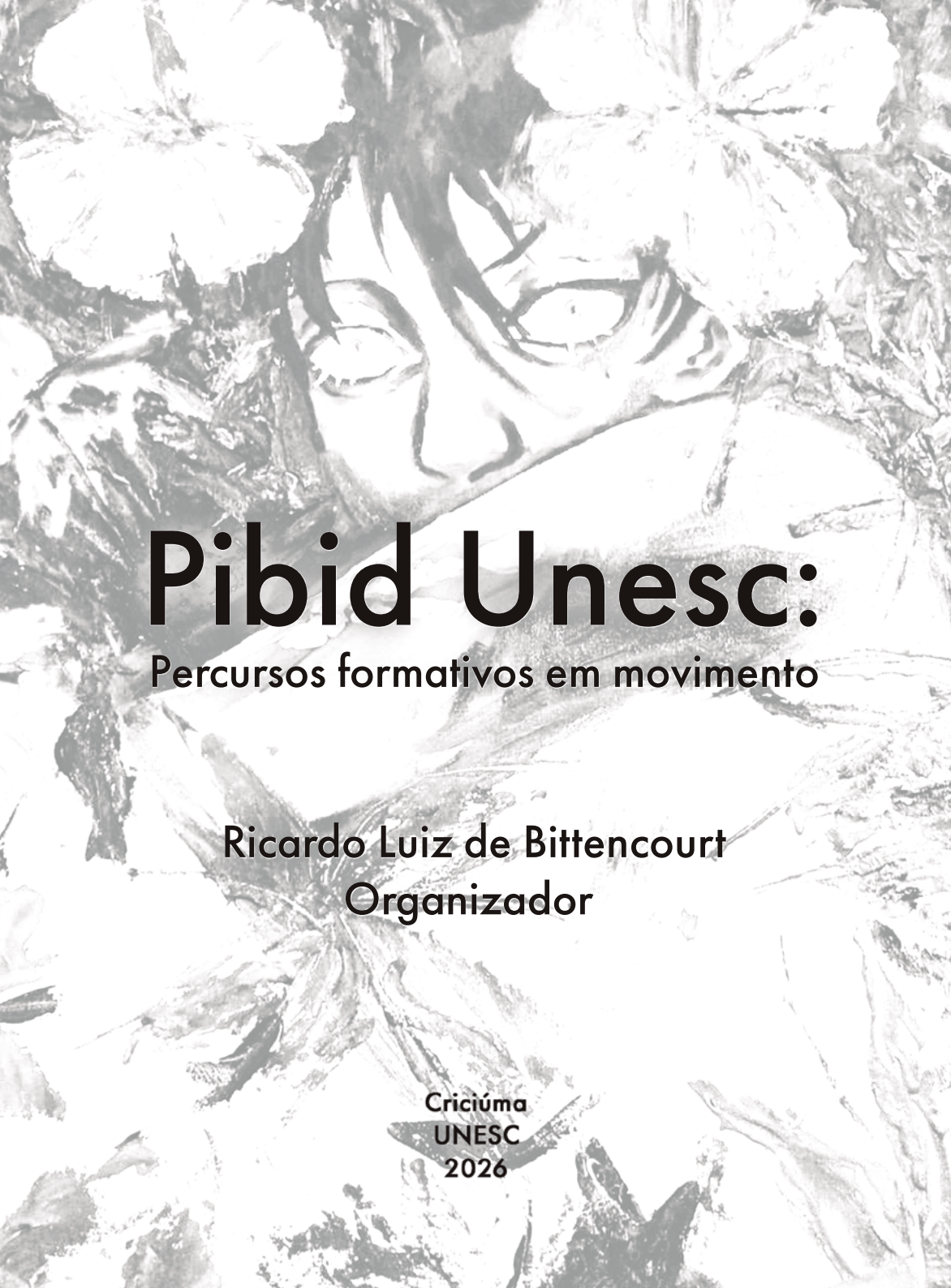
Rafael Rodrigo Mueller

Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Richarles Souza de Carvalho

Vilson Menegon Bristot



Pibid Unesc:

Percursos formativos em movimento

Ricardo Luiz de Bittencourt
Organizador

Criciúma
UNESC
2026

Editora da UNESC

Editor-Chefe: Dimas de Oliveira Estevam

Revisão: Leandro de Bona Dias

Projeto gráfico, diagramação: Luiz Augusto Pereira

Imagem da capa: Cibele Cristina Xavier Souto,
2025, Pintura a óleo, sem título da obra.



LICENCIATURAS
INTEGRADAS



SABER
ACADÊMICO



As ideias, imagens e demais informações apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores e/ou organizadores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P584 Pibid Unesc [recurso eletrônico] : percursos formativos em movimento / Ricardo Luiz de Bittencourt organizador. – Criciúma, SC: Ediunesc, 2026.
434 p. : il.

Modo de acesso: <<https://www.unesc.net/Portal/capa/index/300/5886/>>
ISBN: 978-65-82826-31-3

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 2. Professores - Formação. 3. Processo ensino-aprendizagem. 4. Prática de ensino. I. Título.

CDD - 22. ed. 371.12

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida, por qualquer meio ou forma, sem prévia permissão por escrito da Editora da Unesc.

PREFÁCIO

Miryan Cruz Debiasi

A docência se faz em movimento: um processo contínuo de desenvolvimento, aprendizagens e construções coletivas. Constituir-se professor é participar de um ciclo permanente de partilhas, trocas de experiências e ressignificações, tecido na articulação entre teoria e prática.

Nesse processo, a formação docente também se constrói no coletivo, na costura entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, na relação entre o chão da escola, sobretudo a escola pública, e o conhecimento historicamente acumulado que lhe dá sentido. É nesse horizonte que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) se consolida como uma política relevante de formação inicial, ao estreitar o diálogo entre universidade e educação básica, defendendo a escola pública e valorizando o magistério.

Ao oportunizar aos licenciandos experiências ainda na graduação, o Programa favorece uma inserção que ultrapassa a prática imediata. Trata-se de uma experiência mediada, pesquisada e criticamente analisada, voltada à construção de uma práxis emancipatória e de uma subjetividade docente autônoma. As vivências formativas proporcionadas pelo Pibid colocam em diálogo licenciandos, professores supervisores da educação básica e coordenadores universitários, compondo um trabalho colaborativo que articula teoria, prática e reflexão.

Essa experiência permite compreender que a identidade docente se constrói na coletividade, no diálogo e no compromisso ético com a educação pública. É nesse movimento de construção da docência que se inscreve esta obra, reunindo reflexões e relatos de experiências organizados a partir de diferentes subprojetos, os quais evidenciam a potência da articulação entre escola e universidade.

O subprojeto que abre a obra é o de Alfabetização, tema central para a formação elementar na educação básica por mediar o acesso ao conhecimento historicamente produzido e fundamentar os estudantes nas práticas sociais da linguagem. Nesse contexto, o primeiro capítulo, **“Universidade e escola na formação de professoras alfabetizadoras: as contribuições do Pibid”**, apresenta as contribuições do Pibid para a formação inicial e continuada de professoras e professores alfabetizadores a partir das experiências desenvolvidas na Unesc. O texto destaca a alfabetização como processo central de acesso à educação escolar e ressalta a necessidade de intencionalidade pedagógica e de uma formação docente consistente, articulada à prática escolar.

O segundo capítulo, **“Quando escrever não significa estar alfabetizado: reflexões a partir de diagnósticos pedagógicos no Pibid”**, traz um relato de experiência de licenciandas em atividades de alfabetização com estudantes do 3º ano. À luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, o texto enfatiza a importância de compreender as diferenças entre escrever e apropriar-se da leitura e do uso social da escrita por meio de um ensino intencional e de diagnósticos sobre leitura e escrita.

A sequência de textos do subprojeto de Artes Visuais amplia a experiência educativa ao destacar a arte como conhecimento, linguagem e forma sensível de apreender a realidade. O relato **“Arte indígena contemporânea na escola: um relato sobre mediação cultural e experiência estética”** apresenta uma sequência didática para o 2º ano do Ensino Fundamental, voltada à valorização da arte indígena contemporânea e ao seu reconhecimento no currículo escolar. Por meio de rodas de conversa, contação de histórias e produção artística, o texto mostra que a arte amplia o repertório cultural das crianças e combate estereótipos sobre os povos originários.

O capítulo **“O carneiro dentro da caixa: mediação cultural e experiência estética na construção de aprendizagens sobre a cultura**

indígena catarinense” discute a mediação cultural na educação em Arte a partir de uma experiência com crianças do 3º ano de uma escola pública. A proposta busca aproximar os estudantes da cultura indígena catarinense por meio de experiências estéticas significativas. O texto mostra que mediar culturalmente exige escuta ativa, provocação da curiosidade e articulação com o conhecimento artístico-cultural. Ao dialogar com povos indígenas locais e artistas contemporâneos, reafirma a cultura indígena como presença viva, resistência e produção atual.

O capítulo **“Identidade docente e suas descobertas: pistas para se pensar a docência com crianças”** narra, de forma sensível, os caminhos de descoberta da docência em Artes com crianças. A partir da vivência no Pibid, o texto mostra como o Programa ajudou a ressignificar inseguranças e medos, favorecendo a construção da identidade docente. Por meio de experiências, diálogos e partilhas entre professores e estudantes, o licenciando revisita suas memórias escolares e reflete sobre sua atuação com crianças pequenas.

O último capítulo do subprojeto de Artes Visuais, **“Experiências estéticas da docência no Pibid Artes Visuais: entre deslocamentos, criação e formação”**, apresenta relatos de professores supervisores e destaca como o Programa fortalece a formação docente por meio de encontros, colaboração e trocas entre escola e universidade. Um dos relatos mostra que o Programa foi decisivo na construção da identidade docente ao ampliar a escuta e a sensibilidade para ensinar Arte às crianças. Outro evidencia que a chegada dos pibidianos desestabilizou a prática, mas de forma produtiva, favorecendo replanejamentos e mudanças graduais no fazer pedagógico.

A terceira parte do livro apresenta os relatos do subprojeto de Educação Física. O texto de abertura, **“Pibid-Educação Física no município de Criciúma/SC: vivências e experiências na educação infantil”**, discute a importância de um trabalho pedagógico intencional e crítico na Educação Infantil. A experiência, realizada em uma escola rural de

Criciúma, utiliza jogos, danças e brincadeiras circenses com base na metodologia Crítico-Superadora e na Proposta Curricular de Bauru. O texto evidencia, ainda, a contribuição do Pibid para aproximar os licenciandos da escola e fortalecer o planejamento crítico na docência.

O oitavo capítulo, **“Pibid-Educação Física: o ensino do atletismo nos anos iniciais”**, apresenta uma sequência didática desenvolvida com turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. A proposta, fundamentada na perspectiva Crítico-Superadora e no estudo da Cultura Corporal, tomou o Atletismo como conteúdo de ensino por meio de atividades lúdicas e progressivas. O texto mostra que as crianças compreenderam o sentido das práticas realizadas, evidenciando que o atletismo foi trabalhado como conhecimento histórico, social e formativo, e não apenas como ação motora. O texto também destaca a importância de considerar a realidade de vulnerabilidade social da escola.

O relato **“O ensino da dança: relato de experiência de uma pesquisa desenvolvida no Pibid”** discute o ensino da dança na Educação Física escolar e defende sua abordagem como parte da cultura corporal, e não apenas como reprodução de coreografias. Com base na perspectiva Crítico-Superadora e na Teoria Histórico-Cultural, apresenta uma proposta sobre o Samba de Roda como manifestação cultural afro-brasileira. A experiência contribuiu para ampliar os conhecimentos dos acadêmicos sobre o trabalho pedagógico e fortaleceu a compreensão da dança como linguagem artística, expressiva e histórica.

Na sequência, o livro apresenta o relato **“Do planejamento à intervenção: contribuições do Pibid para o ensino da ginástica e a formação docente em Educação Física”**. O texto aborda a ginástica como manifestação da cultura corporal historicamente produzida, embora ainda pouco explorada nas aulas de Educação Física. A partir das experiências do Pibid, os acadêmicos, junto ao professor supervisor, desenvolveram atividades com turmas do 4º e 5º ano, mostrando que as crianças participaram com interesse. As intervenções incluíram ginásti-

ca artística, rítmica e acrobática, com movimentos, circuitos e atividades em grupo, valorizando cooperação, autonomia e expressão corporal.

O capítulo **“Pibid Educação Física na educação infantil: a relação entre coordenação de área, supervisores e acadêmicos”** destaca a articulação entre universidade, escola, supervisores e licenciandos na formação crítica e intencional dos docentes. Defende a superação do espontaneísmo e a compreensão da Educação Infantil como espaço de educação sistematizada. A experiência evidencia a importância da formação continuada, da permanência dos licenciandos na escola e da apropriação dos fundamentos teórico-pedagógicos da área.

O primeiro texto da subárea de História, **“Formação docente e ensino de História: diálogos, experiências e aprendizagens no Pibid (2024–2026)”**, relata experiências desenvolvidas em três escolas públicas com realidades distintas. As ações evidenciam a importância de um olhar crítico e sensível para os estudantes, considerando seus interesses e condições reais. As práticas articularam passado e presente, como no uso de histórias em quadrinhos para ensinar Paleolítico e Neolítico, no diálogo entre a República brasileira e temas atuais e em discussões sobre colonialidade, desigualdades e gênero.

O capítulo **“Novos/velhos temas da história: reflexões sobre o uso de linguagens no ensino, a proposta do Pibid História”** discute o uso de diferentes linguagens no ensino de História como forma de superar o modelo tradicional centrado em narrativas oficiais e textos escritos. Defende que imagens, músicas, memes, fotografias e charges, quando analisados criticamente, também produzem conhecimento histórico. A partir de uma sequência didática realizada em três escolas públicas, o texto mostra que essas linguagens aproximam o conteúdo dos interesses dos estudantes e ampliam a aprendizagem.

O subprojeto Interdisciplinar reúne licenciandos de Ciências Biológicas, Geografia e Química da Unesc que atuam em escolas públicas de Criciúma, em Santa Catarina, a partir de experiências formativas

no contexto institucional. O relato **“Práticas pedagógicas do Pibid Interdisciplinar: formação docente e construção do conhecimento na educação básica pública”** apresenta experiências desenvolvidas nas áreas de Ciências Biológicas, Geografia e Química em três escolas públicas de Criciúma. A interdisciplinaridade orientou o planejamento das ações, a partir da observação das turmas, do diagnóstico escolar e da mediação dos supervisores e coordenadores. As atividades envolveram práticas em laboratório, horta escolar, compostagem, produção de materiais e discussões sobre temas contemporâneos. Em todas as escolas, os pibidianos ajustaram as estratégias conforme as necessidades dos estudantes, articulando ciência, meio ambiente e realidade social.

“Vivências interdisciplinares na escola pública: relatos do Pibid” apresenta ações desenvolvidas nas áreas de Química, Geografia e Biologia em três escolas públicas estaduais. A partir da observação participante, registros e análise crítico-reflexiva, os pibidianos, sob a orientação de supervisores e coordenadores de área, propuseram diferentes estratégias e atividades aos estudantes. O texto destaca a contribuição do Pibid para a formação inicial crítica, a vivência de práticas pedagógicas inovadoras e o fortalecimento da parceria entre escola e universidade.

O primeiro texto dos subprojetos de Letras, **“O cotidiano e a ironia: estratégias de leitura e letramento literário em um projeto do Pibid Letras”**, apresenta a experiência do ensino de leitura literária em uma turma de 6º ano, motivada pelas dificuldades leitoras na educação básica e pela defesa da literatura como direito humano. O projeto trabalhou a leitura como processo ativo, com base em observações dos pibidianos e na intervenção a partir da crônica *Da utilidade dos animais*, de Drummond. Por meio das etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, os estudantes desenvolveram leitura silenciosa, identificação da ironia e formulação de hipóteses interpretativas.

O relato **“Entre teoria e prática: a escrivência na formação docente no Pibid”** apresenta uma experiência de leitura literária

crítica em uma turma do Ensino Médio, articulando teoria e prática na formação dos pibidianos. O trabalho relaciona estratégias de leitura e letramento literário com discussões sobre identidade, racismo e gênero, aproximando a literatura da realidade dos estudantes. As atividades envolveram leitura, debate, socialização e produção textual a partir do conceito de escrevivência. O relato também destaca desafios como resistência, timidez e falas racistas, que exigiram mediação cuidadosa.

O texto **“Estudo sobre o desenvolvimento do pensamento algébrico por meio da apropriação do conceito de equação do segundo grau”**, da subárea de Matemática, apresenta uma experiência com estudantes do 9º ano, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. A proposta buscou desenvolver o pensamento algébrico por meio de situações de aprendizagem sobre equações do segundo grau, usando o problema do jardim quadrado, o material Algeplan e um problema de origem egípcia. As atividades favoreceram a participação da turma e permitiram compreender a equação como construção histórica e lógica e não apenas como aplicação mecânica da fórmula de Bhaskara.

O relato **“As percepções dos estudantes de três escolas em relação aos licenciandos participantes do Pibid nas aulas de Matemática”** analisa, na visão dos alunos, a contribuição dos pibidianos nas aulas de Matemática. A partir das categorias interação, contribuição e auxílio na aprendizagem, o texto evidencia que os bolsistas funcionam como um importante apoio, tirando dúvidas, explicando conteúdos e tornando a aprendizagem mais acessível.

Na subárea da Pedagogia, o relato **“Educação em cidadania e formação docente: um relato de experiência a partir do Pibid”** apresenta o projeto “Cidadania em Conta”, desenvolvido em uma turma de 4º ano de uma escola municipal de Criciúma. A proposta interdisciplinar articulou Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia para trabalhar temas como consumo, educação financeira, diversidade cultural e cidadania. Ao longo do ano, o projeto desenvolveu atividades sobre con-

sumo consciente, migração, direitos humanos e combate a estereótipos, sempre a partir da realidade da turma.

O relato que encerra o livro, **“Pibid e educação intercultural: construindo aprendizagens para além dos estereótipos e preconceitos”**, apresenta a experiência do projeto “Ouvindo e Enxergando a Herança Africana” em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. A proposta articulou Ciências e Língua Portuguesa para valorizar a cultura africana e afro-brasileira por meio de uma educação intercultural e antirracista. As atividades envolveram rodas de conversa, teatro de sombra, produção de textos e cartazes, além de uma visita à aldeia indígena Tekoá Marangatu. O projeto ampliou o interesse e a participação dos estudantes, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para uma educação comprometida com a diversidade e a justiça social.

As páginas que seguem testemunham a importância do Pibid na formação de diferentes licenciaturas e evidenciam a riqueza e a pluralidade das vozes presentes na obra. Esta coletânea reafirma a docência como construção coletiva, crítica e comprometida com a educação pública.

Que esta obra inspire reflexões, aprendizagens e novos diálogos sobre a formação docente. Desejo a todos uma excelente leitura!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
PARTE 1	20
O SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO	
CAPÍTULO 1	21
UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID	
CAPÍTULO 2	37
QUANDO ESCREVER NÃO SIGNIFICA ESTAR ALFABETIZADO: REFLEXÕES A PARTIR DE DIAGNÓSTICOS PEDAGÓGICOS NO PIBID	
PARTE 2	59
O SUBPROJETO ARTES VISUAIS	
CAPÍTULO 3	60
ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA: UM RELATO SOBRE MEDIAÇÃO CULTURAL E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	
CAPÍTULO 4	79
O CARNEIRO DENTRO DA CAIXA: MEDIAÇÃO CULTURAL E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SOBRE A CULTURA INDÍGENA CATARINENSE	
CAPÍTULO 5	100
IDENTIDADE DOCENTE E SUAS DESCOBERTAS: PISTAS PARA SE PENSAR A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS	
CAPÍTULO 6	117
EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DA DOCÊNCIA NO PIBID ARTES VISUAIS: ENTRE DESLOCAMENTOS, CRIAÇÃO E FORMAÇÃO	
PARTE 3	136
O SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA	
CAPÍTULO 7	137
PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA/SC: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	

CAPÍTULO 8	156
PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA: O ENSINO DO ATLETISMO NOS ANOS INICIAIS	
CAPÍTULO 9	178
O ENSINO DA DANÇA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PESQUISA DESENVOLVIDA NO PIBID	
CAPÍTULO 10	194
DO PLANEJAMENTO À INTERVENÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O ENSINO DA GINÁSTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
CAPÍTULO 11	211
PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO ENTRE COORDENAÇÃO DE ÁREA, SUPERVISORES E ACADÊMICOS	
PARTE 4	229
O SUBPROJETO HISTÓRIA	
CAPÍTULO 12	230
FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS NO PIBID (2024–2026)	
CAPÍTULO 13	256
NOVOS/VELHOS TEMAS DA HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O USO DE LINGUAGENS NO ENSINO, A PROPOSTA DO PIBID HISTÓRIA	
PARTE 5	276
O SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR	
CAPÍTULO 14	277
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PIBID INTERDISCIPLINAR: FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA	
CAPÍTULO 15	296
VIVÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA ESCOLA PÚBLICA: RELATOS DO PIBID	
PARTE 6	313
O SUBPROJETO LETRAS	
CAPÍTULO 16	314
O COTIDIANO E A IRONIA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO EM UM PROJETO DO PIBID LETRAS	

CAPÍTULO 17	338
ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A ESCRIVÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID	
PARTE 7	359
O SUBPROJETO MATEMÁTICA	
CAPÍTULO 18	360
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO POR MEIO DA APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE EQUAÇÃO DO SEGUNDO GRAU	
CAPÍTULO 19	377
AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE TRÊS ESCOLAS EM RELAÇÃO AOS LICENCIANDOS PARTICIPANTES DO PIBID NAS AULAS DE MATEMÁTICA	
PARTE 8	391
O SUBPROJETO PEDAGOGIA	
CAPÍTULO 20	392
EDUCAÇÃO EM CIDADANIA E FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID	
CAPÍTULO 21	414
PIBID E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CONSTRUINDO APRENDIZAGENS PARA ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS	

APRESENTAÇÃO

Ricardo Luiz de Bittencourt

Atualmente, a Unesc participa do Pibid de acordo com as normas estabelecidas pelo Edital 10/2024/ Capes. Neste edital, a Unesc aprovou o projeto institucional com oito subprojetos, a saber: Alfabetização; Artes Visuais; Educação Física; História, Interdisciplinar (Ciências Biológicas, Geografia e Química); Letras; Matemática e Pedagogia. A aprovação da Unesc no edital oportunizou a concessão de uma bolsa de coordenadores de área, dez bolsas para a função de coordenação de área, trinta bolsas para professores supervisores e duzentas e quarenta bolsas de iniciação à docência, o que totaliza duzentas e oitenta e uma bolsas destinadas ao fortalecimento da formação de professores.

Em seu projeto institucional do Pibid, a Unesc compreende a docência como processo contínuo de formação de professores, ou seja, para serem professores é necessário ter o domínio do conjunto de conhecimentos específicos e pedagógicos elaborados historicamente pela humanidade. Assim, a atividade docente não pode ocorrer espontaneamente, ela precisa se fundamentar teoricamente. A docência compreende, portanto, o desenvolvimento dos saberes pessoais, disciplinares, pedagógicos e profissionais que vão estruturando a identidade docente sempre em movimento.

Os saberes pessoais estão relacionados ao desenvolvimento de habilidades interpessoais, uma vez que na profissão docente se trabalha essencialmente com o desenvolvimento e a aprendizagem humana. Equilíbrio emocional, capacidade de ouvir, empatia, visão integrada do sujeito são habilidades básicas para que o docente constitua sua autoridade nas relações pedagógicas.

Os saberes disciplinares correspondem aos saberes das disciplinas, à compreensão do processo de produção de conhecimento em cada campo/área de conhecimento. Para ensinar é necessário ter o conhecimento sobre o conteúdo que será socializado na prática educativa. Não seria possível, por exemplo, ser um professor de Química sem ter o domínio teórico dessa disciplina, de como ela se articula com outras disciplinas da área de linguagens, ciências da natureza, ciências humanas ou matemática. O planejamento de qualquer intervenção pedagógica tem um conteúdo a ser ensinado e a compreensão dos conceitos que se entrelaçam a esse conteúdo se faz necessário para a organização do ensino.

Os saberes pedagógicos estão relacionados à transposição didática dos conteúdos escolares para a prática pedagógica. Assim, além do domínio dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e culturais que constituem as disciplinas escolares, é necessário compreender como podemos ensiná-los. Para tanto são mobilizados vários saberes pedagógicos, tais como a investigação sobre as finalidades da educação, os campos de experiência/conteúdos a serem ensinados, os planejamentos de aula, os objetivos de ensino, as metodologias, os recursos didáticos, as formas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a reflexão sobre qual visão de ser humano, educação, sociedade, escola, comunidade, crianças, jovens e adultos se pretende atingir com os processos educativos.

Os saberes profissionais dizem respeito aos saberes produzidos no contexto profissional. Nele, os professores contextualizam os conhecimentos produzidos na formação inicial, uma vez que a escola é uma instituição social que também forma professores e os demais profissionais da educação. É na escola que assumimos as nossas turmas de regência e vamos construindo a nossa autoridade docente no diálogo com estudantes e com toda a comunidade escolar.

A formação inicial realizada em cursos de licenciatura em universidades deve partir do princípio da indissociabilidade entre ensino,

pesquisa e extensão. Nessas atividades acadêmicas os futuros professores constroem compreensões sobre a profissão, investigam processos educativos e interagem com as comunidades escolares. As atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid ampliam a integração entre ensino, pesquisa e extensão, pois universidade e escolas públicas são desafiadas a trabalharem em conjunto para qualificar os processos de formação de professores.

Para tanto, a escola passa a ser compreendida como espaço de formação e desenvolvimento profissional docente, uma vez que a docência é também forjada no contexto profissional. Assim, o vínculo entre universidade, sistemas de ensino e escolas se torna mais efetivo no compromisso com a valorização da formação e profissão docente.

Outro aspecto a ser destacado é que as experiências vivenciadas produzem reflexões que podem promover o fortalecimento dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, pois professores universitários entram em diálogo com a escola pública, professores supervisores retornam para a universidade, e a construção de práticas pedagógicas de modo mais coletivo se torna mais presentes.

O livro **“Pibid Unesc: Percursos Formativos em Movimento”** é fruto do trabalho coletivo desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). A obra reúne contribuições de pesquisadores, docentes e estudantes de licenciatura que, em diálogo com a educação básica, analisam os desafios e as potências da docência na contemporaneidade.

Este livro sistematiza uma trajetória de formação de professores permeada pela unidade teoria e prática com o propósito de construir uma educação pública de qualidade, crítica e socialmente referenciada. Trata-se do registro acadêmico científico dos subprojetos desenvolvidos no recorte temporal do Edital 10/2024/Capes. A diversidade das pro-

duções desta obra reflete a capilaridade do Pibid junto aos cursos de licenciatura da Unesc.

O livro está estruturado para contemplar a pluralidade de olhares sobre o fazer pedagógico, organizando-se a partir de diferentes subprojetos que compõem o nosso projeto institucional do Pibid/Unesc: Alfabetização, Artes Visuais, Educação Física, História, Interdisciplinar, Letras, Matemática e Pedagogia.

Assim, no conjunto dos 21 capítulos, promove-se a reflexão sobre temáticas que contribuem para potencializar a formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Coordenadores de área, professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência se organizam para colaborativamente fazerem registros de parte dos seus percursos formativos realizados.

Mais do que um registro acadêmico, essa obra convida o leitor a compreender a escola pública como espaço fecundo onde se forja a identidade do professor. Esperamos que esse livro contribua para o fortalecimento de programas e projetos de fortalecimento da formação inicial e continuada de professores.

Boa leitura.

PARTE 1

O SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO

CAPÍTULO 1

UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

Andréa Rabelo Marcelino¹

Claudia Milanez Sachet²

Aline Cristina Cabral Utzig³

Karoline Abel dos Santos Colombo⁴

Marina Cardoso⁵

¹ Coordenadora de área.

² Professora colaboradora do subprojeto alfabetização.

³ Professora supervisora.

⁴ Professora supervisora

⁵ Professora supervisora.

INTRODUÇÃO

A formação de professores/as é um dos elementos centrais para a garantia do direito à educação e para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas escolas públicas brasileiras. No campo da alfabetização, essa discussão assume especial relevância, uma vez que a apropriação da leitura e da escrita representa uma condição fundamental para o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e para a participação dos sujeitos nas diferentes práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, a alfabetização continua sendo um desafio para a educação brasileira. Estudos e avaliações nacionais e internacionais evidenciam dificuldades persistentes relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização, indicando a necessidade de investimentos permanentes na formação docente e no fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação básica (Mortatti, 2012; Soares, 2004; Unesco, 2014).

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) destaca-se como uma importante política pública de valorização do magistério e de fortalecimento da formação de professores/as. Ao promover a aproximação entre universidade e escola, o Programa possibilita que os licenciandos participem de forma efetiva do cotidiano escolar, articulando conhecimentos teóricos e práticos ainda durante o processo de formação inicial. Paralelamente, favorece a formação continuada das professoras supervisoras ao criar espaços permanentes de estudo, reflexão e análise da prática pedagógica.

No âmbito do subprojeto de Alfabetização do curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), essa articulação entre ensino superior e educação básica materializa-se por meio da inserção dos licenciandos em escolas públicas, da realização de intervenções pedagógicas e de encontros sistemáticos de estudo e plane-

jamento. Tais ações possibilitam a construção coletiva de conhecimentos sobre os processos de alfabetização e contribuem para a constituição de uma prática docente mais crítica, reflexiva e fundamentada teoricamente.

Diante dessas considerações, este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições do Pibid para a formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos no subprojeto de Alfabetização, destacando os impactos do Programa na constituição da identidade docente, na aproximação entre universidade e escola e na qualificação das práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização. Este texto caracteriza-se também como uma reflexão teórico-prática acerca das contribuições do Pibid para a formação de professoras alfabetizadoras. A discussão fundamenta-se em referenciais da área da alfabetização, do letramento, da formação docente e da Pedagogia Histórico-Crítica, articulados às experiências desenvolvidas no âmbito desse subprojeto

As análises apresentadas foram construídas a partir dos estudos realizados ao longo do Programa, dos encontros formativos, das intervenções pedagógicas desenvolvidas junto às turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e das vivências compartilhadas entre acadêmicas, professoras supervisoras e coordenação. Dessa forma, o texto busca refletir sobre os impactos do Pibid na formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos, bem como sobre suas contribuições para os processos de alfabetização desenvolvidos na escola pública.

Para alcançar esse propósito, o texto está organizado em três seções. Inicialmente, são discutidas as concepções de alfabetização e letramento que fundamentam as ações desenvolvidas no subprojeto. Em seguida, são analisadas as contribuições do Pibid para a formação inicial dos licenciandos e para a construção da identidade docente. Posteriormente, discute-se o papel do Programa na formação continuada das professoras supervisoras. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

A alfabetização ocupa um lugar central no processo de escolarização, uma vez que possibilita aos estudantes a apropriação da linguagem escrita e o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (Vigotski, 2021). Longe de constituir uma habilidade adquirida espontaneamente, trata-se de um processo que exige ensino sistematizado, intervenção pedagógica intencional e conhecimentos específicos por parte da professora alfabetizadora. Nesse sentido, compreender a alfabetização implica reconhecer tanto sua dimensão linguística quanto sua função social e cultural na formação humana (Dangió e Martins, 2018; Mazzeu, Silva e Coutinho, 2024).

Historicamente, a alfabetização no Brasil foi marcada por diferentes concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas, que expressam distintas compreensões acerca da aprendizagem da leitura e da escrita e do papel da escola nesse processo. Conforme destaca Mortatti (2012), a história da alfabetização brasileira é atravessada por disputas teóricas, metodológicas e pedagógicas, evidenciando que as formas de alfabetizar não são neutras, mas refletem concepções de linguagem, de sujeito e de educação. Nesse contexto, compreender os fundamentos que orientam as práticas alfabetizadoras torna-se fundamental para qualificar a formação docente e as intervenções pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, alfabetização e letramento constituem processos distintos, porém indissociáveis. De acordo com Soares (2004), a alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética, envolvendo conhecimentos relacionados às letras, aos fonemas, às convenções ortográficas e ao funcionamento da língua escrita. Já o letramento diz respeito à inserção dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando a compreensão dos usos, funções e significados da

linguagem escrita em diferentes contextos sociais. Assim, não basta que a criança aprenda a decodificar palavras; é necessário que participe de situações significativas de leitura e escrita que lhe permitam compreender a função social da cultura escrita.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a alfabetização deve ser compreendida como um processo de apropriação de um conhecimento culturalmente elaborado e historicamente produzido pela humanidade. Saviani (2013) defende que a função social da escola consiste em assegurar às novas gerações o acesso aos conhecimentos clássicos, possibilitando sua inserção crítica na sociedade. Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita constitui um direito dos estudantes e uma condição fundamental para sua participação na vida social, cultural e política.

No campo específico da alfabetização, Mazzeu, Silva e Coutinho (2024) ressaltam que a apropriação da linguagem escrita exige a organização consciente e intencional do ensino. Para os autores, alfabetizar não significa apenas ensinar técnicas de codificação e decodificação, mas promover a inserção dos estudantes na cultura escrita por meio de práticas pedagógicas que articulem o domínio do sistema de escrita alfabética e a compreensão de seus usos sociais. Tal compreensão contrapõe-se a perspectivas que atribuem à criança a responsabilidade exclusiva pela construção do conhecimento, reafirmando a centralidade do ensino e da ação docente na apropriação da linguagem escrita.

Essa compreensão aproxima-se dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, segundo os quais o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e transmitidos às novas gerações por intermédio da educação escolar (Vigotski, 2021). Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita não decorre de um processo espontâneo de maturação, mas das condições objetivas de ensino organizadas pela escola e pela professora alfabetizadora.

Nessa mesma direção, Dangiό e Martins (2018) destacam que a apropriação da linguagem escrita demanda o ensino sistemático dos conhecimentos produzidos historicamente, cabendo à escola organizar condições pedagógicas que favoreçam esse processo. As autoras defendem que o ensino da leitura e da escrita deve estar fundamentado em conhecimentos científicos acerca da linguagem e do desenvolvimento humano, superando práticas espontaneístas ou reducionistas que limitem as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Diante dessas considerações, evidencia-se que a alfabetização requer uma formação docente sólida, capaz de articular conhecimentos linguísticos, pedagógicos e didáticos relacionados ao ensino da leitura e da escrita. A compreensão dos fundamentos teóricos que orientam esse processo torna-se indispensável para a organização de práticas pedagógicas intencionais e para a garantia do direito à aprendizagem. Nesse contexto, iniciativas voltadas à formação inicial e continuada de professores/as, como o Pibid, assumem papel relevante ao promover espaços de estudo, reflexão e aproximação entre universidade e escola, contribuindo para a qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido no campo da alfabetização.

O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A formação inicial de professores/as constitui um processo que ultrapassa a apropriação de conhecimentos teóricos desenvolvidos na universidade, envolvendo também a compreensão das múltiplas determinações que constituem o trabalho docente. Nesse contexto, a aproximação entre universidade e escola torna-se fundamental para que os futuros professores/as possam compreender a realidade educacional em

sua concretude, articulando os conhecimentos estudados ao longo da graduação às demandas presentes no cotidiano escolar.

É nesse cenário que o Pibid assume papel relevante na formação dos licenciandos. Ao promover a inserção dos acadêmicos nas escolas públicas ainda durante a graduação, o Programa possibilita o contato sistemático com o exercício da docência, favorecendo a compreensão da dinâmica escolar, das relações pedagógicas e dos desafios que permeiam os processos de ensino e aprendizagem.

No âmbito do subprojeto de Alfabetização da Unesc, essa inserção ocorre por meio da participação das acadêmicas em atividades de observação, planejamento e intervenção pedagógica junto a turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. As ações desenvolvidas envolvem momentos de acompanhamento das aprendizagens, planejamento coletivo, estudos teóricos e intervenções voltadas ao processo de apropriação da leitura e da escrita. Ao acompanharem o cotidiano escolar, as licenciandas passam a compreender aspectos que extrapolam os conhecimentos construídos exclusivamente no espaço universitário, como a heterogeneidade das turmas, os diferentes pontos de partida dos estudantes e os desafios envolvidos nos processos de alfabetização e letramento.

A especificidade do subprojeto de Alfabetização da Unesc reside também na centralidade atribuída aos estudos relacionados à apropriação da linguagem escrita. Diferentemente de propostas formativas em que a alfabetização aparece de forma secundária ou diluída em discussões mais amplas sobre educação, o Programa possibilita às acadêmicas o aprofundamento de conhecimentos relacionados ao sistema de escrita alfabética, às concepções de alfabetização e às formas de organização do ensino da leitura e da escrita. Tal aspecto mostra-se especialmente relevante diante das pesquisas que apontam fragilidades históricas na formação inicial das professoras alfabetizadoras, sobretudo no que se refere aos conhecimentos específicos necessários ao ensino da

linguagem escrita (Dangiό e Martins, 2018; Mazzeu, Silva e Coutinho, 2024).

As discussões sobre a formação inicial de professoras alfabetizadoras têm evidenciado desafios persistentes relacionados à insuficiente abordagem dos conhecimentos específicos envolvidos no processo de alfabetização. Pesquisas desenvolvidas na área apontam fragilidades referentes ao estudo do sistema de escrita alfabética, dos conhecimentos linguísticos necessários ao ensino da leitura e da escrita e da articulação entre fundamentos teóricos e práticas pedagógicas voltadas à alfabetização (Rodrigues e Martiniak, 2021). Nesse contexto, as experiências desenvolvidas no Pibid assumem relevância ao possibilitarem que as licenciandas aprofundem conhecimentos específicos relacionados à alfabetização em situações concretas de trabalho pedagógico, articulando estudos teóricos, observação da prática escolar e elaboração de intervenções voltadas à apropriação da linguagem escrita.

Essa aproximação com a realidade escolar contribui para que as futuras professoras compreendam que a alfabetização não se reduz à aplicação de atividades isoladas, mas exige planejamento, intencionalidade pedagógica e domínio dos conhecimentos que fundamentam o ensino da leitura e da escrita. Conforme destaca Dangiό e Martins (2018), a apropriação da linguagem escrita demanda a organização consciente do ensino, evidenciando a necessidade de uma formação docente capaz de articular fundamentos teóricos e práticas pedagógicas.

Paralelamente às experiências desenvolvidas nas escolas, o Programa promove momentos sistemáticos de estudo e reflexão coletiva, reunindo acadêmicas, professoras supervisoras e coordenação em torno da análise de referenciais teóricos relacionados à alfabetização, à formação docente e ao trabalho pedagógico. Esses espaços possibilitam que as experiências vivenciadas no cotidiano escolar sejam analisadas para além das aparências imediatas, favorecendo uma compreensão mais ampla dos desafios educacionais enfrentados pelas escolas públicas.

Nessa perspectiva, a apropriação dos conhecimentos teóricos assume papel fundamental no processo formativo. Conforme Saviani (2013), a formação docente exige o domínio dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, condição necessária para que a prática pedagógica seja desenvolvida de forma consciente e intencional. Assim, a articulação entre estudo teórico e inserção na realidade escolar possibilita que as acadêmicas construam interpretações mais consistentes acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao longo desse percurso, observa-se que a participação no Pibid contribui significativamente para a construção da identidade docente. Conforme afirma Nóvoa (2017), tornar-se professora implica construir uma posição profissional sustentada por conhecimentos, valores, experiências e compromissos que se desenvolvem ao longo da trajetória formativa. Nesse sentido, a vivência proporcionada pelo Programa favorece a aproximação das licenciandas com a cultura profissional docente, possibilitando compreender a complexidade do trabalho educativo e as responsabilidades inerentes ao exercício da profissão.

Além disso, a participação no subprojeto contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional das acadêmicas. O envolvimento com atividades de planejamento, acompanhamento das aprendizagens e elaboração de intervenções pedagógicas amplia a capacidade de análise, reflexão e tomada de decisões diante das situações concretas encontradas na escola.

No caso específico da alfabetização, esse processo mostra-se ainda mais relevante, uma vez que o ensino da leitura e da escrita requer conhecimentos específicos acerca da linguagem escrita, dos processos de apropriação do sistema de escrita alfabética e da organização do ensino. Como destacam Dangiό e Martins (2018), a formação da professora alfabetizadora demanda sólida fundamentação teórica e científica, capaz de orientar práticas pedagógicas comprometidas com a apropriação da cultura escrita pelos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento dos vínculos entre universidade e escola. Ao reunir acadêmicas, professoras supervisoras e coordenação em um processo contínuo de estudo, planejamento e reflexão, o Pibid favorece a construção de uma rede colaborativa de formação, reduzindo o distanciamento historicamente existente entre os conhecimentos produzidos no ensino superior e as demandas vivenciadas na educação básica. Dessa forma, o Programa contribui para a constituição de práticas formativas mais articuladas à realidade escolar e comprometidas com a qualificação da educação pública.

As experiências desenvolvidas no âmbito do subprojeto evidenciam, portanto, que a formação inicial não se limita ao espaço universitário, mas se constrói também no encontro com a realidade concreta da escola. Ao possibilitar a inserção dos licenciandos no cotidiano da educação básica e promover espaços sistemáticos de estudo e reflexão, o Pibid fortalece a formação das futuras professoras alfabetizadoras e amplia as possibilidades de construção de uma prática pedagógica crítica, consciente e teoricamente fundamentada.

O PIBID NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS

As contribuições do Pibid não se restringem à formação inicial das licenciandas, alcançando também as professoras supervisoras que atuam nas escolas participantes do Programa. Nesse contexto, o Pibid constitui-se como um importante espaço de formação continuada, possibilitando o aprofundamento teórico, a reflexão sobre a prática pedagógica e a construção coletiva de conhecimentos relacionados ao trabalho docente e aos processos de alfabetização.

A participação no Programa envolve a realização sistemática de estudos, leituras e discussões de obras teóricas, documentos orien-

tadores e referenciais relacionados à alfabetização e à educação básica. Entre esses materiais destacam-se os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e produções acadêmicas voltadas à formação docente e ao ensino da leitura e da escrita. Esse movimento favorece a ampliação dos conhecimentos profissionais das professoras supervisoras e possibilita uma análise mais fundamentada das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a formação continuada ultrapassa a simples atualização de metodologias ou estratégias de ensino. Trata-se de um processo permanente de estudo, reflexão e apropriação de conhecimentos que possibilitam compreender de forma mais aprofundada os desafios presentes na prática educativa. Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a formação docente exige a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, condição indispensável para uma atuação pedagógica consciente e intencional (Saviani, 2013). Nesse sentido, os momentos de estudo e discussão coletiva promovidos pelo Programa contribuem para fortalecer a compreensão das professoras supervisoras acerca dos fundamentos que orientam o trabalho educativo, favorecendo análises mais consistentes sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Ao promover espaços coletivos de estudo, planejamento e reflexão, o Pibid contribui também para a constituição de uma postura investigativa diante da própria prática pedagógica. Conforme afirma Nóvoa (2017), a formação docente envolve processos permanentes de análise, reconstrução e desenvolvimento profissional. Dessa forma, o Programa possibilita que as professoras supervisoras problematizem situações vivenciadas em sala de aula, reflitam sobre suas escolhas pedagógicas e construam novas possibilidades de intervenção educativa.

Esse processo mostra-se especialmente relevante no campo da alfabetização. Conforme discutido anteriormente, a apropriação da linguagem escrita exige conhecimentos específicos acerca da linguagem,

do desenvolvimento humano e da organização do ensino. Nessa direção, Mazzeu, Silva e Coutinho (2024) destacam que a alfabetização demanda intervenções pedagógicas sistematicamente planejadas, fundamentadas em conhecimentos científicos que permitam compreender como os estudantes se apropriam da leitura e da escrita. Tal compreensão reforça a necessidade de uma formação continuada que possibilite às professoras aprofundar seus conhecimentos sobre os processos de alfabetização.

Além disso, a realidade observada nas turmas de alfabetização evidencia que os estudantes não se apropriam da leitura e da escrita da mesma forma ou no mesmo momento. A convivência com crianças que apresentam diferentes pontos de partida em relação à linguagem escrita exige das professoras conhecimentos que lhes permitam compreender as necessidades de aprendizagem presentes no grupo e organizar intervenções pedagógicas adequadas a essa diversidade. Nesse contexto, os espaços de estudo promovidos pelo Pibid contribuem para ampliar a compreensão das professoras acerca da heterogeneidade presente nas salas de aula e das possibilidades de organização do ensino voltadas à garantia do direito à aprendizagem.

Corroborando essa discussão, Dangiό e Martins (2018) defendem que a formação da professora alfabetizadora requer sólida fundamentação teórica acerca da linguagem escrita e dos processos de aprendizagem. As autoras destacam que a organização do ensino não pode estar baseada apenas na experiência prática, mas deve apoiar-se em conhecimentos científicos capazes de orientar intervenções pedagógicas comprometidas com a apropriação da cultura escrita pelos estudantes. Nesse sentido, os estudos desenvolvidos no âmbito do Pibid contribuem para ampliar a compreensão das professoras supervisoras acerca das possibilidades de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Além da formação das professoras supervisoras, o Programa produz impactos no próprio trabalho pedagógico desenvolvido junto aos estudantes. O acompanhamento das acadêmicas nas atividades reali-

zadas em sala de aula possibilita a construção de intervenções pedagógicas mais sistemáticas e próximas das necessidades concretas das turmas. Esse movimento favorece especialmente os estudantes que apresentam maiores dificuldades nos processos de apropriação da leitura e da escrita, ampliando as possibilidades de acompanhamento e de organização do ensino.

Desse modo, o Pibid configura-se como um espaço privilegiado de formação continuada, estudo e reflexão coletiva. Ao promover a aproximação entre universidade e escola, a análise teórica das experiências vivenciadas no contexto escolar e o diálogo entre formação inicial e continuada, o Programa fortalece o desenvolvimento profissional das professoras supervisoras e contribui para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem e com a apropriação da cultura escrita pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciam que o Pibid constitui uma importante política pública voltada à valorização da formação docente e ao fortalecimento da educação pública. No contexto do subprojeto de Alfabetização da Unesc, o Programa tem contribuído para a aproximação entre universidade e escola, favorecendo a construção de espaços coletivos de estudo, planejamento e reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem.

No que se refere à formação inicial, observou-se que a inserção das licenciandas no cotidiano das escolas possibilita a articulação entre os conhecimentos construídos na universidade e as demandas concretas da prática pedagógica. As experiências desenvolvidas junto às turmas de alfabetização contribuem para a construção da identidade docente, para a compreensão da complexidade do trabalho educativo e para o

aprofundamento dos conhecimentos necessários ao exercício da docência alfabetizadora.

Em relação à formação continuada, o Programa favorece o aprofundamento teórico das professoras supervisoras e fortalece a análise crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Os estudos realizados coletivamente, articulados às experiências vivenciadas no cotidiano escolar, ampliam as possibilidades de compreensão dos processos de alfabetização e contribuem para a organização de intervenções pedagógicas mais conscientes e fundamentadas.

As discussões realizadas também permitiram reafirmar a importância de uma formação docente sustentada por conhecimentos científicos acerca da linguagem escrita, do desenvolvimento humano e da organização do ensino. Nessa perspectiva, a alfabetização é compreendida como um processo que exige ensino sistematizado, intencionalidade pedagógica e sólida formação profissional, aspectos que encontram no Pibid um importante espaço de desenvolvimento.

Desse modo, conclui-se que o Programa desempenha papel significativo na formação de professoras alfabetizadoras, contribuindo tanto para a qualificação da formação inicial quanto para o desenvolvimento profissional das professoras supervisoras. Ao promover o diálogo entre universidade e escola e fortalecer processos permanentes de estudo e reflexão, o Pibid reafirma sua relevância para a formação docente e para a garantia do direito à aprendizagem das crianças da escola pública.

REFERÊNCIAS

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob a perspectiva histórico-crítica**: contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

MAZZEU, Francisco José Carvalho; SILVA, Janaína de Souza; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Alfabetização e pedagogia histórico-crítica: considerações teórico-metodológicas. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 16, n. 2, p. 111-137, ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i2.61662>. Acesso em: 28 mai. 2026.

MORTATTI, Maria do Rosário. Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2026.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2026.

RODRIGUES, Silvia Aparecida Medeiros; MARTINIAK, Vera Lucia. **Formação inicial De professores alfabetizadores**: mapeamento da produção acadêmica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2118516, 2021. Publicado on-line em 09 fev. 2022. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18516>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt Acesso em 26 mai. 2026.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/2014**: ensinar e aprender — alcançar a qualidade para todos. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654_por Acesso em: 26 mai. 2026.

VIGOTSKI, Levi Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

CAPÍTULO 2

QUANDO ESCREVER NÃO SIGNIFICA ESTAR ALFABETIZADO: REFLEXÕES A PARTIR DE DIAGNÓSTICOS PEDAGÓGICOS NO PIBID

Andréa Rabelo Marcelino¹

Claudia Milanez Sachet²

Daniela Valer da Rocha³

Suiane Fernandes Ferreira⁴

¹ Coordenadora de área.

² Professora colaboradora do subprojeto.

³ Bolsista de iniciação à docência.

⁴ Bolsista de iniciação à docência.

INTRODUÇÃO

Este capítulo parte do contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que se configura como uma política pública que possibilita aos estudantes a inserção no ambiente escolar e a vivência de experiências teórico-práticas durante a formação inicial. Considera-se, portanto, que o Programa favorece a construção de um olhar crítico e reflexivo sobre os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas escolas públicas de educação básica, fortalecendo a articulação entre formação inicial, pesquisa e intervenção pedagógica na realidade escolar.

As reflexões apresentadas neste estudo foram produzidas no âmbito do subprojeto de Alfabetização do Pibid da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), iniciado no final de 2024, com duração prevista de dois anos. A pesquisa foi desenvolvida a partir das experiências vivenciadas pelas bolsistas em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. Por meio dos diagnósticos pedagógicos realizados, foi possível observar diferentes níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita entre os estudantes, bem como identificar desafios que extrapolam a simples decodificação da linguagem escrita.

Nesse contexto, o presente texto tem como objetivo analisar os diagnósticos pedagógicos realizados pelas bolsistas do Pibid e discutir suas contribuições para a compreensão do processo de alfabetização, considerando o diagnóstico não como um resultado final ou instrumento de classificação, mas como um ponto de partida para a organização de intervenções pedagógicas. Parte-se do pressuposto de que a alfabetização constitui um fenômeno complexo de apropriação de um instrumento cultural historicamente produzido, não podendo ser reduzida à mera aprendizagem das correspondências entre letras e sons. Assim, compreender o que as crianças sabem, como pensam a escrita e

quais conhecimentos já se encontram em processo de elaboração, torna-se fundamental para a construção de intervenções pedagógicas mais qualificadas.

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa. Foram analisados os registros produzidos em diagnósticos realizados com cinco estudantes de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Os registros produzidos durante as atividades foram discutidos coletivamente nos encontros formativos do Pibid e analisados à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

A discussão desenvolvida fundamenta-se especialmente nas contribuições de Mazzeu, Silva e Coutinho (2024), Vigotski (2021), Saviani (2011), Martins e Marsiglia (2015) e Luria (2016), cujas formulações possibilitam compreender a alfabetização como um processo de humanização mediado pelo ensino e pela apropriação dos conhecimentos sistematizados.

A relevância deste estudo é reforçada por pesquisas recentes que evidenciam dificuldades persistentes no processo de alfabetização. Dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2024) demonstram que uma parcela significativa da população brasileira ainda apresenta limitações relacionadas à leitura e à escrita mesmo após anos de escolarização. De forma semelhante, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2025) indicam que, em Santa Catarina, apenas 63% dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental encontravam-se alfabetizados, percentual inferior à meta estabelecida para o período.

As análises realizadas ao longo do Programa suscitaram reflexões acerca de concepções de alfabetização que tendem a associar o domínio da escrita apenas à capacidade de registrar palavras graficamente ou decodificar textos. Nesse sentido, questiona-se a ideia de que a escrita convencional de palavras, por si só, seja suficiente para considerar uma

criança alfabetizada. Embora o domínio do sistema de escrita seja um aspecto fundamental desse processo, a alfabetização envolve dimensões mais amplas relacionadas à compreensão, à produção de sentidos e ao uso social da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, estar alfabetizado implica compreender a função social da escrita, utilizar a leitura e a produção textual em diferentes situações comunicativas e apropriar-se da linguagem escrita como instrumento de pensamento, comunicação e participação social. Como afirma Vigotski (1995, p. 203), “[...] é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrita das letras”.

Para discutir essas questões, o artigo está organizado em duas seções principais. Na primeira, são apresentadas reflexões teóricas acerca da alfabetização na perspectiva Histórico-Crítica. Na segunda, discute-se o diagnóstico pedagógico como instrumento de intervenção, articulando as análises produzidas a partir das experiências desenvolvidas no Pibid.

ALFABETIZAÇÃO: ENTRE DECODIFICAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

A alfabetização não é algo natural ou intrínseco ao ser humano. Não nascemos alfabetizados; precisamos aprender e desenvolver essa habilidade. Segundo Mazzeu, Silva e Coutinho (2024, p. 117), esse processo ocorre, preferencialmente, por meio da intervenção de outro indivíduo, sendo a figura da professora ou do professor um elemento privilegiado nesse percurso. A criança, portanto, precisa contar com condições educativas que favoreçam sua apropriação. Nessa perspectiva, compreende-se que a função da escola consiste em garantir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, entre eles a linguagem escrita, possibilitando que os estudantes se apropriem de

instrumentos culturais que dificilmente seriam adquiridos apenas por meio das experiências cotidianas (Saviani, 2011).

Nessa mesma direção, Vigotski (2021) destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio da apropriação dos instrumentos culturais produzidos historicamente pela humanidade. Entre esses instrumentos encontra-se a linguagem escrita, cuja aprendizagem demanda ações intencionais e sistematizadas. Assim, a alfabetização não representa apenas a aquisição de uma técnica, mas a apropriação de um instrumento cultural capaz de ampliar as formas de pensamento, comunicação e participação social.

Já na abordagem da psicogênese da língua escrita, desenvolvida principalmente por Emília Ferreiro, a criança é compreendida como sujeito ativo na construção de conhecimentos sobre a escrita. Essa perspectiva deslocou o foco dos métodos de ensino para os processos de aprendizagem, contribuindo significativamente para os estudos sobre alfabetização ao questionar práticas centradas exclusivamente na memorização e na repetição mecânica de conteúdos. Reconhece-se, portanto, a relevância histórica dessa abordagem. No contexto em que emergiu, a psicogênese contribuiu para problematizar concepções tradicionais de ensino e ampliar a compreensão acerca da atividade intelectual da criança. Contudo, autores vinculados à Pedagogia Histórico-Crítica apontam limites nessa perspectiva, especialmente por atribuir maior centralidade aos processos internos de elaboração da criança do que ao papel do ensino sistematizado na apropriação dos conhecimentos escolares (Mazzeu; Silva; Coutinho, 2024).

De modo geral, a psicogênese compreende que a criança formula hipóteses sobre o funcionamento da escrita e avança progressivamente em sua elaboração. Nessa perspectiva, são descritos diferentes níveis de escrita, denominados pré-silábico, silábico sem valor sonoro convencional, silábico com valor sonoro convencional, silábico-alfabético e alfabético (Mazzeu; Silva; Coutinho, 2024, p. 116). Embora tais con-

tribuições tenham possibilitado avanços importantes na compreensão do processo de alfabetização, a Pedagogia Histórico-Crítica considera que elas não são suficientes para explicar a complexidade desse fenômeno nem para responder aos desafios colocados à escola contemporânea.

Sob a perspectiva Histórico-Crítica, a alfabetização não pode ser compreendida como resultado de um desenvolvimento espontâneo ou exclusivamente individual. Conforme Saviani (2011), a especificidade da educação escolar consiste justamente na apropriação do saber sistematizado, permitindo que os estudantes ultrapassem os limites de suas experiências imediatas.

Nessa direção, Martins e Marsiglia (2015) defendem que o desenvolvimento humano ocorre por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, cabendo ao ensino criar condições para que os estudantes avancem para além daquilo que conseguiriam realizar de forma autônoma. Da mesma forma, Dangiό e Martins (2018) ressaltam que a democratização do acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico constitui uma das funções centrais da escola, reforçando a defesa de um ensino comprometido com a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos.

Essa compreensão também encontra respaldo nas contribuições de Luria (2016), para quem a escrita constitui uma técnica cultural complexa, cuja apropriação não ocorre de maneira natural ou espontânea. Aprender a escrever implica apropriar-se de um sistema simbólico elaborado historicamente, capaz de ampliar as possibilidades de pensamento, memória, comunicação e atuação dos sujeitos no mundo social.

Sob essa perspectiva, entende-se que a escola possui papel fundamental na democratização do acesso à cultura escrita, especialmente dos estudantes pertencentes aos grupos historicamente privados do acesso aos bens culturais. Dessa forma, a alfabetização não pode ser compreendida como resultado de um desenvolvimento espontâneo, mas

como produto de uma ação educativa intencional, organizada e comprometida com a formação humana.

Além disso, reconhecer a centralidade do ensino não significa desconsiderar as condições concretas em que o trabalho pedagógico se realiza. A efetivação de práticas alfabetizadoras intencionais exige sólida formação teórica, condições adequadas de trabalho, tempo para estudo e planejamento, recursos didáticos, acompanhamento pedagógico e, quando necessário, apoio de outros profissionais. Também é preciso considerar que as crianças chegam à escola com diferentes experiências sociais, culturais e familiares com a linguagem escrita, o que reforça a importância de um ensino sistematizado, capaz de enfrentar desigualdades de acesso à cultura escrita e ampliar as possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes.

Nessa direção, a alfabetização não se reduz à aprendizagem das correspondências entre grafemas e fonemas, embora esses conhecimentos constituam uma base indispensável para a apropriação da escrita. Compreende-se que estar alfabetizado implica apropriar-se da linguagem escrita como instrumento cultural, ampliando as possibilidades de comunicação, pensamento, memória, imaginação e participação social (Vigotski, 2021).

Portanto, o processo de alfabetização ultrapassa a simples apropriação inicial do sistema de escrita. Embora o domínio das relações entre grafemas e fonemas constitua uma base indispensável para a aprendizagem da leitura e da escrita, estar alfabetizado envolve também o desenvolvimento da compreensão textual, da fluência leitora, da produção escrita e da participação em diferentes práticas sociais mediadas pela linguagem escrita (Mazzeu; Silva; Coutinho, 2024).

Nessa direção, a atuação docente assume papel fundamental. Conforme destacam Mazzeu, Silva e Coutinho (2024), a aprendizagem ocorre nas relações sociais e nos processos de apropriação dos conhecimentos culturalmente produzidos. Tal compreensão relaciona-se ao

conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, formulado por Vigotski (2021), segundo o qual o ensino pode impulsionar o desenvolvimento ao criar condições para que a criança realize, com auxílio e orientação, aquilo que ainda não consegue realizar sozinha.

Como afirmam Mazzeu, Silva e Coutinho (2024, p. 126), “a ausência de um interlocutor, ou a inexistência de um auxílio e/ou orientação do par mais experiente – nesse caso a professora – faz com que a continuidade do desenvolvimento da atividade intelectual se encerre em si mesma”. Nessa compreensão, o ensino assume papel central no processo de alfabetização, uma vez que possibilita a democratização do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e contribui para que a linguagem escrita deixe de ser patrimônio restrito a determinados grupos sociais, tornando-se um instrumento efetivamente acessível a todos.

Compreender a alfabetização nessa perspectiva implica reconhecer que o acompanhamento das aprendizagens das crianças não pode limitar-se à identificação de erros, acertos ou classificações. Torna-se necessário compreender como os estudantes se relacionam com a linguagem escrita, quais conhecimentos já foram apropriados e quais demandam novas mediações pedagógicas. Nesse contexto, o diagnóstico pedagógico assume papel fundamental, constituindo-se como instrumento de compreensão da aprendizagem e de planejamento do ensino.

O DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Partindo das reflexões apresentadas anteriormente acerca da alfabetização, evidencia-se a necessidade de instrumentos diagnósticos que permitam compreender o processo de aprendizagem das crianças e orientar o planejamento pedagógico. Nesse contexto, destacam-se di-

ferências importantes entre as concepções de diagnóstico presentes na psicogênese da língua escrita e na perspectiva Histórico-Crítica.

Entre os instrumentos de avaliação amplamente difundidos no campo da alfabetização destaca-se a sondagem proposta a partir dos estudos de Emília Ferreira. De modo geral, esse instrumento consiste no ditado de uma lista composta por quatro palavras com número decrescente de sílabas — polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba — seguido da produção de uma frase contendo uma das palavras anteriormente registradas. A partir da análise dessas produções, busca-se identificar as hipóteses de escrita elaboradas pela criança, classificando-as em níveis como pré-silábico, silábico sem valor sonoro convencional, silábico com valor sonoro convencional, silábico-alfabético e alfabético (Mazzeu; Silva; Coutinho, 2024).

Nessa perspectiva, o diagnóstico tem como finalidade identificar o nível de escrita em que a criança se encontra, possibilitando ao professor propor situações que contribuam para a superação das hipóteses formuladas e para o avanço em direção à escrita alfabética. Contudo, autores vinculados à Psicologia Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica apontam limites nessa forma de compreender o processo de alfabetização, especialmente quando a análise se restringe à classificação das produções escritas.

Conforme destacam Mazzeu, Silva e Coutinho (2024), o desenvolvimento da aprendizagem não ocorre de maneira linear nem segue um percurso previamente determinado. Ao contrário, trata-se de um processo dinâmico, marcado por avanços, retomadas, saltos qualitativos e diferentes trajetórias de desenvolvimento. Nesse sentido, afirmam:

Em relação à passagem por diferentes etapas, consideramos que é a abordagem da psicogênese que pressupõe um processo evolutivo, no qual cada hipótese formulada pela criança substitui a anterior,

de modo que não há espaço para retrocessos, uma vez consolidada uma etapa, enquanto na abordagem histórico-cultural o caminho a ser percorrido pela criança não está pré-determinado por etapas sucessivas, podendo ocorrer recuos, saltos, desvios (Mazzeu, Silva e Coutinho, 2024, p. 129).

ob essa perspectiva, compreender a aprendizagem exige olhar para além da identificação de níveis de escrita. Torna-se necessário considerar aspectos relacionados à leitura, à produção textual, à fluência leitora, à compreensão da linguagem escrita, aos conhecimentos linguísticos mobilizados pela criança e às estratégias utilizadas na resolução das atividades propostas. Também é importante compreender como o estudante constrói seus raciocínios, quais conhecimentos já foram apropriados e quais ainda demandam mediações pedagógicas específicas (Mazzeu; Silva; Coutinho, 2024).

Nessa direção, os autores defendem que o diagnóstico deve considerar, “[...] sobretudo, o modo como a criança utiliza todo o conjunto psíquico e linguístico necessário para a elaboração de seu registro” (Mazzeu; Silva; Coutinho, 2024, p. 123). Isso significa compreender a escrita não como um produto isolado, mas como expressão de processos mais amplos de desenvolvimento e aprendizagem.

Dessa forma, o diagnóstico pedagógico não deve ser compreendido apenas como uma ferramenta de avaliação ou classificação. Sua principal função consiste em subsidiar a ação docente, oferecendo elementos que permitam compreender as necessidades concretas dos estudantes e organizar intervenções pedagógicas coerentes com essas necessidades. Mais do que identificar dificuldades, trata-se de compreender como a criança aprende, quais conhecimentos já domina e quais possibilidades de desenvolvimento podem ser impulsionadas pelo ensino.

Nessa perspectiva, o diagnóstico assume caráter formativo e interventivo. Os dados produzidos não constituem um fim em si mesmos, mas tornam-se ponto de partida para o planejamento das ações pedagógicas. Ao compreender o percurso de aprendizagem dos estudantes, o professor pode reorganizar atividades, selecionar estratégias de ensino mais adequadas e criar condições para que novas aprendizagens sejam construídas.

Tal compreensão relaciona-se diretamente ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente formulado por Vigotski (2021), segundo o qual o ensino pode impulsionar o desenvolvimento ao criar condições para que a criança realize, com auxílio e orientação, aquilo que ainda não consegue realizar de forma autônoma. Como afirmam Mazzeu, Silva e Coutinho (2024, p. 126), “a ausência de um interlocutor, ou a inexistência de um auxílio e/ou orientação do par mais experiente – nesse caso a professora – faz com que a continuidade do desenvolvimento da atividade intelectual se encerre em si mesma”.

Desse modo, compreender o diagnóstico pedagógico como instrumento de intervenção significa reconhecer que a avaliação não constitui um fim em si mesma. Seu papel fundamental consiste em subsidiar o trabalho educativo, possibilitando que o ensino responda às necessidades concretas dos estudantes e contribua para sua efetiva apropriação da linguagem escrita.

Como destacam Mazzeu, Silva e Coutinho (2024, p. 132):

Para tanto, é fundamental realizar um ensino sistemático dos conceitos, relações, técnicas e valores que constituem a escrita como instrumento transformador na prática social, promovendo a automatização desses mecanismos e a formação de uma segunda natureza no processo de comunicação, pensamento e ação da criança, por meio do trabalho educativo da alfabetização.

Assim, o diagnóstico pedagógico ultrapassa a função de mensurar resultados ou classificar desempenhos. Na perspectiva Histórico-Crítica, ele constitui um instrumento fundamental para a compreensão da aprendizagem e para a organização de práticas pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento dos estudantes e sua apropriação da linguagem escrita como instrumento cultural e de participação social.

QUANDO ESCREVER NÃO SIGNIFICA ESTAR ALFABETIZADO: ANÁLISES A PARTIR DOS DIAGNÓSTICOS

As análises apresentadas nesta seção foram realizadas a partir de diagnósticos pedagógicos desenvolvidos por bolsistas do Pibid em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal participante do Programa. A escolha da turma ocorreu em razão do acompanhamento sistemático realizado pelas pibidianas ao longo das atividades desenvolvidas semanalmente na escola, o que possibilitou maior aproximação com o contexto da sala de aula, com as características da turma e com os processos de aprendizagem vivenciados pelos estudantes.

Para o presente estudo, foram selecionadas cinco crianças da turma, com o objetivo de aprofundar a análise dos processos relacionados à leitura e à escrita. A realização das atividades de forma individual possibilitou observar não apenas os conhecimentos mobilizados pelos estudantes durante as tarefas propostas, mas também aspectos relacionados aos comportamentos, às inseguranças, às estratégias utilizadas para resolver os desafios apresentados e às formas de participação de cada criança ao longo do processo.

A sondagem foi organizada em dois momentos. Inicialmente, realizou-se um ditado de frases, buscando observar as relações estabelecidas entre sons e letras, a organização da escrita no papel e as hipóteses

elaboradas pelos estudantes acerca do funcionamento do sistema de escrita. Em seguida, foram propostas atividades de leitura em caixa alta e em letra cursiva, com o objetivo de identificar aspectos relacionados ao reconhecimento das letras, à fluência leitora e à compreensão daquilo que era lido.

Os registros produzidos permitiram observar diferentes dimensões do processo de alfabetização, evidenciando que a escrita convencional de determinadas palavras nem sempre correspondia a uma apropriação mais ampla da linguagem escrita. As análises revelaram aspectos relacionados aos conhecimentos linguísticos mobilizados pelas crianças, às estratégias utilizadas durante a leitura e à escrita e às necessidades de intervenção pedagógica identificadas ao longo do processo.

Durante as sondagens realizadas pelas bolsistas do Pibid, percebeu-se que as produções das crianças revelavam muito mais do que acertos e erros relacionados à escrita convencional. Os registros analisados possibilitaram compreender como cada estudante pensava a escrita, organizava suas hipóteses, estabelecia relações entre sons e letras e mobilizava diferentes conhecimentos durante a realização das atividades propostas.

Os alunos N e G demonstraram maior segurança durante as atividades de leitura e escrita, conseguindo estabelecer relações mais consistentes entre os sons das palavras e suas representações gráficas. Durante a leitura, embora realizassem pausas e hesitações em alguns momentos, conseguiam avançar com relativa autonomia, evidenciando maior familiaridade com a linguagem escrita. No entanto, observou-se que determinadas palavras pareciam ser reconhecidas mais pela memorização visual do que pela compreensão efetiva dos princípios que organizam o sistema de escrita.

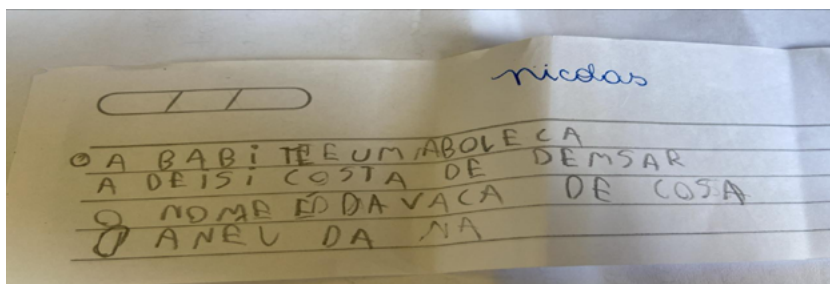
No caso desses estudantes, o diagnóstico permitiu identificar aspectos que dificilmente seriam percebidos apenas pela análise do produto final. Embora as produções indicassem maior domínio das con-

venções da escrita, algumas situações evidenciaram que determinadas palavras eram reconhecidas por familiaridade visual, sem que houvesse necessariamente uma compreensão consolidada dos princípios que organizam o sistema de escrita. Esse dado reforça a importância de compreender a alfabetização para além da escrita convencional de palavras, considerando também os conhecimentos efetivamente apropriados pelos estudantes e as estratégias mobilizadas durante a leitura e a escrita.

Já os alunos C e J apresentaram maiores dificuldades na relação entre fonemas e grafemas, especialmente durante o ditado de palavras e frases. Em algumas situações, era possível perceber que reconheciam determinados sons da fala, mas ainda encontravam dificuldades para representá-los graficamente. As trocas observadas, como o uso de “s” em lugar de “z”, “k” em lugar de “qu” e a escrita da palavra “dançar” como “damsar”, evidenciaram que suas produções não aconteciam de forma aleatória. Pelo contrário, revelavam tentativas de compreender e representar o funcionamento da escrita a partir dos conhecimentos já construídos.

A escrita de “dançar” como “damsar”, por exemplo, demonstra que a criança mobiliza conhecimentos sobre a oralidade na tentativa de representar graficamente aquilo que escuta. Trata-se de uma hipótese construída durante o processo de apropriação da escrita, indicando que a criança busca atribuir sentido à tarefa proposta. Conforme discutido anteriormente, produções dessa natureza não devem ser interpretadas apenas como erros, mas como manifestações de um processo de aprendizagem em desenvolvimento, que demanda intervenções pedagógicas capazes de promover novos avanços.

Figura 1 – Produção escrita de estudante participante da sondagem diagnóstica.



Fonte: Acervo do Pibid (2026).

A produção apresentada na Figura 1 evidencia que a criança já estabelece relações entre oralidade e escrita, mobilizando conhecimentos fonológicos na tentativa de representar graficamente as palavras. Registros como “densar” para “dançar” e “noma” para “nome” indicam que a escrita não ocorre de forma aleatória, mas resulta de hipóteses construídas acerca do funcionamento do sistema de escrita. Embora ainda existam dificuldades relacionadas às convenções ortográficas, observa-se um esforço de análise sonora que revela importantes avanços no processo de alfabetização.

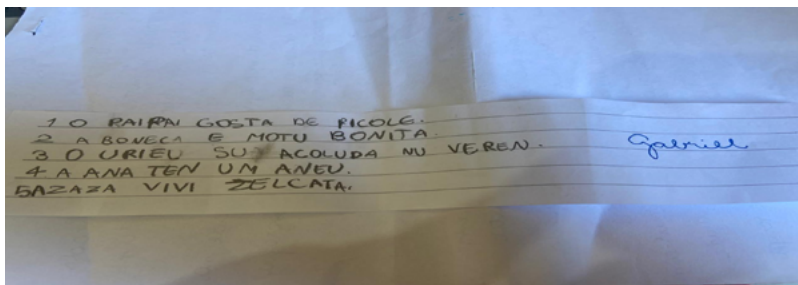
Além dos aspectos diretamente relacionados à leitura e à escrita, as observações também evidenciaram fatores emocionais e sociais que atravessam o processo de alfabetização. O aluno J, em diferentes momentos da atividade, demonstrou dispersão, baixa persistência e necessidade constante de incentivo para continuar as propostas, relatando repetidamente estar cansado e com fome. Esses elementos reforçam a compreensão de que a aprendizagem não pode ser analisada exclusivamente a partir dos registros escritos, desconsiderando as condições concretas vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano.

A aluna L, por sua vez, apresentou significativa insegurança durante as atividades, especialmente nos momentos de leitura em voz alta. Frequentemente buscava confirmação antes de registrar palavras e demonstrava frustração diante das dificuldades encontradas. Em alguns momentos, observou-se também a tentativa de recorrer ao caderno dos colegas, indicando receio de errar e pouca confiança em seus próprios conhecimentos. Tais situações evidenciam que os processos de aprendizagem envolvem dimensões cognitivas, emocionais e sociais que precisam ser consideradas pelo professor durante o planejamento de suas intervenções.

Outro aspecto observado durante as sondagens foi a dificuldade apresentada pela maioria das crianças em relação à leitura cursiva. Enquanto a leitura em caixa alta mostrava-se mais acessível, a letra cursiva gerava hesitações, pausas prolongadas e dificuldades de reconhecimento das palavras. Em algumas situações, a leitura realizada não correspondia ao que efetivamente estava escrito, sugerindo que o reconhecimento visual de determinadas palavras ainda prevalecia sobre uma compreensão mais ampla da linguagem escrita.

Esse dado mostrou-se particularmente relevante por envolver estudantes que, em uma análise mais superficial, poderiam ser considerados alfabetizados. As dificuldades observadas na leitura cursiva, na compreensão do que era lido e na produção autônoma de frases indicam que o domínio da escrita convencional não garante, por si só, a apropriação da linguagem escrita em suas múltiplas dimensões. Conforme discutido anteriormente, a alfabetização envolve não apenas o conhecimento das relações entre grafemas e fonemas, mas também a capacidade de compreender, produzir e utilizar a escrita em diferentes situações sociais (Mazzeu; Silva; Coutinho, 2024).

Figura 2 – Produção escrita de estudante participante da sondagem diagnóstica.



Fonte: Acervo do Pibid (2026).

Diferentemente do caso anterior, a produção apresentada na Figura 2 revela maior domínio das convenções da escrita, com registros próximos da forma convencional em diversas palavras e frases. Entretanto, as observações realizadas durante a sondagem indicaram que a escrita convencional de determinadas palavras não correspondia necessariamente a uma apropriação mais ampla da linguagem escrita. Aspectos relacionados à leitura, à compreensão e à utilização autônoma da escrita evidenciaram que o processo de alfabetização ainda se encontrava em desenvolvimento. Tal situação reforça a compreensão de que estar alfabetizado envolve mais do que registrar palavras corretamente, exigindo a apropriação da linguagem escrita em suas múltiplas funções sociais.

As observações realizadas permitem compreender que a escrita convencional de determinadas palavras não era suficiente para assegurar a apropriação da linguagem escrita em sua totalidade. Em diferentes situações, estudantes capazes de registrar palavras alfabeticamente apresentavam dificuldades relacionadas à leitura, à compreensão do que liam e à produção autônoma de textos. Esses dados reforçam a compreensão de que a alfabetização ultrapassa o domínio formal do sistema de escrita,

envolvendo também a capacidade de atribuir sentidos, interpretar, comunicar-se e utilizar a linguagem escrita em diferentes contextos sociais.

Nessa perspectiva, os diagnósticos realizados confirmam a importância de compreender a alfabetização para além da simples classificação em níveis de escrita. Embora essas classificações possam contribuir para a identificação de determinadas características das produções infantis, elas não explicam integralmente as estratégias mobilizadas pelas crianças, os sentidos atribuídos à escrita nem as condições concretas em que a aprendizagem ocorre. Como discutem Mazzeu, Silva e Coutinho (2024), compreender a aprendizagem exige considerar o conjunto de processos psíquicos e linguísticos envolvidos na apropriação da linguagem escrita.

Os resultados também evidenciaram que o diagnóstico pedagógico, quando realizado de forma atenta e fundamentada, não se encerra na identificação de dificuldades. Ao contrário, constitui um importante instrumento para compreender os processos de aprendizagem, orientar o planejamento docente e subsidiar intervenções mais coerentes com as necessidades concretas dos estudantes. Assim, mais do que produzir classificações, o diagnóstico possibilita construir caminhos para que as crianças avancem em seu processo de apropriação da linguagem escrita.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, essas intervenções não podem ser improvisadas nem reduzidas a atividades mecânicas de reforço. Elas devem partir dos conhecimentos já apropriados pelas crianças para promover novos avanços, explorando suas possibilidades de desenvolvimento por meio da mediação pedagógica. Nesse sentido, os diagnósticos realizados pelas bolsistas evidenciaram que conhecer os estudantes em profundidade constitui condição fundamental para a organização de práticas pedagógicas intencionais e comprometidas com a efetiva apropriação da linguagem escrita.

Os dados analisados também permitem reafirmar a compreensão da escrita como instrumento cultural, conforme discutido anterior-

mente a partir das contribuições de Vigotski (2021) e Luria (2016). Mais do que reproduzir letras ou registrar palavras de forma convencional, as crianças encontram-se em um processo de apropriação de conhecimentos historicamente produzidos, que envolvem diferentes usos sociais da linguagem escrita. Nesse sentido, as dificuldades observadas não indicam ausência de aprendizagem, mas evidenciam um processo ainda em desenvolvimento, que demanda intervenções pedagógicas sistemáticas e intencionalmente planejadas.

Desse modo, as análises realizadas permitem afirmar que a alfabetização não pode ser reduzida à identificação de níveis de escrita nem ao registro convencional de palavras isoladas. Os diagnósticos evidenciaram que a apropriação da linguagem escrita envolve múltiplos conhecimentos, estratégias e condições de aprendizagem, reafirmando a importância de um diagnóstico pedagógico que não se limite à classificação dos estudantes, mas que subsidiem intervenções capazes de promover seu desenvolvimento e sua efetiva inserção na cultura escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem afirmar que o diagnóstico pedagógico ocupa lugar central no processo de alfabetização, não como um fim em si mesmo, mas como instrumento de compreensão da aprendizagem e de organização da ação docente. Mais do que identificar erros, acertos ou níveis de escrita, o diagnóstico possibilita compreender como as crianças pensam a linguagem escrita, quais conhecimentos já foram apropriados e quais ainda demandam mediações pedagógicas intencionais.

Os resultados obtidos por meio das sondagens realizadas pelas bolsistas do Pibid evidenciaram que a escrita convencional de determinadas palavras não garante, por si só, a apropriação da linguagem escrita

em suas múltiplas dimensões. Em diferentes situações, observou-se que estudantes capazes de registrar palavras alfabeticamente ainda apresentavam dificuldades relacionadas à leitura, à compreensão textual e à produção autônoma de escritos. Tais constatações reforçam a necessidade de compreender a alfabetização para além da simples decodificação ou da classificação em níveis de escrita.

As observações realizadas também evidenciaram que os processos de aprendizagem não podem ser compreendidos de forma homogênea ou linear. Aspectos cognitivos, emocionais e sociais atravessam a relação das crianças com a leitura e a escrita. A dispersão apresentada pelo aluno J e a insegurança demonstrada pela aluna L revelam que alfabetizar exige olhar para além da produção escrita, considerando a criança em sua totalidade e as condições concretas em que seu desenvolvimento ocorre.

Nessa perspectiva, reafirma-se a centralidade da ação docente. Conforme discutido ao longo deste trabalho, o ensino assume papel fundamental na mediação entre os conhecimentos historicamente produzidos e sua apropriação pelos estudantes. O diagnóstico, portanto, somente cumpre sua função pedagógica quando orienta intervenções capazes de promover novos avanços, ampliando as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Destaca-se, ainda, a contribuição do Pibid para a formação inicial de professores. A realização dos diagnósticos possibilitou aos bolsistas vivenciarem situações concretas de ensino, aproximando os conhecimentos estudados na universidade das demandas presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, o Programa contribui não apenas para a formação docente, mas também para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, reflexivas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, as reflexões apresentadas reafirmam a necessidade de compreender a alfabetização como um processo complexo de apropria-

ção da linguagem escrita, que ultrapassa o domínio formal do sistema alfabético. Enquanto houver crianças que escrevem sem compreender plenamente o que escrevem e que leem sem atribuir sentido ao que leem, permanecerá atual a questão que orientou este estudo: o que significa, de fato, estar alfabetizado?

REFERÊNCIAS

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob a perspectiva histórico-crítica: contribuições didáticas**. Campinas: Autores Associados, 2018.

INAF – INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. **Alfabetismo no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 28 mai. 2026.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados e Metas por Unidade da Federação**. Brasília: MEC/Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/avaliacao_da_alfabetizacao/resultados/resultados_e_metas_ufs_2025_v1.xlsx. Acesso em: 28 mai. 2026.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MAZZEU, Francisco José Carvalho; SILVA, Janaína de Souza; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Alfabetização e pedagogia histórico-crítica: considerações teórico-metodológicas. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 16, n. 2, p. 111-137, ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i2.61662>. Acesso em: 28 mai. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKY, L. S. (1931). **Obras escogidas**. Tomo III, Madri: Visor, 1995.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

PARTE 2

O SUBPROJETO ARTES VISUAIS

CAPÍTULO 3

ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA: UM RELATO SOBRE MEDIAÇÃO CULTURAL E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Aurélia Regina de Souza Honorato¹

Eduarda Norberto Batista²

Maria Júlia de Souza Mattos³

¹ Coordenadora de área.

² Bolsista de iniciação à docência.

³ Bolsista de iniciação à docência.

INTRODUÇÃO

A arte na educação escolar é um campo de conhecimento que funciona como uma “língua do mundo” (Martins; Picosque; Guerra, 2010. p. 30) que permite aos estudantes ler e interpretar a realidade de forma sensível. Tratar a arte como conhecimento significa articular a criação, a percepção e a contextualização histórica e cultural. No contexto brasileiro, é urgente que o ensino de arte contemple a diversidade étnica, superando visões simplistas sobre os povos originários. Este relato de experiência busca transformar a vivência pedagógica em conhecimento acadêmico por meio de uma análise crítica e referenciada. O problema que motivou a intervenção foi a necessidade de apresentar aos alunos uma visão viva e resistente das etnias indígenas locais, utilizando a mediação cultural como estratégia para mais uma possibilidade de acesso ao universo artístico na escola.

A arte indígena conecta sujeitos ao território, à natureza e à ancestralidade. A importância de abordá-la em sala de aula reside na valorização da produção artística indígena, contribuindo para a desconstrução de estereótipos sobre os povos originários, como a ideia de que essa arte pertence apenas ao passado. Ao apresentar artistas e obras que dialogam com a linguagem da arte contemporânea, esse trabalho também promove um senso de pertencimento para os alunos, ao evidenciar que os povos indígenas continuam existindo, resistindo e mantendo vivas suas culturas na atualidade, inclusive com presença marcante em sua própria região, como no estado de Santa Catarina.

É a partir de uma experiência envolvendo essa temática que o presente relato se sustenta, com o objetivo de descrever e refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no subprojeto de Artes Visuais, voltadas à valorização da produção artística indígena contemporânea e ao incentivo à leitura. A fundamentação deste trabalho ancora-se na Lei

nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena, visando à valorização da diversidade étnico-racial no currículo escolar.

O problema central identificado, que serviu como ponto de partida para a elaboração da sequência didática, foi a abordagem superficial do conteúdo de arte indígena no currículo escolar, desvinculado de contextualizações culturais e contemporâneas, o que dificultava a ampliação do repertório dos estudantes e, por vezes, resultava em visões limitadas e estereotipadas dos povos nativos, frequentemente vistos como figuras pertencentes apenas ao passado e desvinculados da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas buscaram ampliar a compreensão dos estudantes de forma significativa, por meio de experiências imersivas e práticas, demonstrando como as atividades artísticas e literárias podem impactar significativamente a aprendizagem. Entre as propostas realizadas, destacam-se a confecção de mandalas inspiradas na artista Alice Haibara e a contação da história *As Aventuras de Wiraí*, livro escrito por Wilson Marques.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A sequência didática desenvolveu-se ao longo de quatro semanas, em abril de 2026, e foi realizada em uma escola de pequeno porte, localizada em um bairro de uma cidade do extremo sul de Santa Catarina, que atende turmas da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A experiência ocorreu em uma turma de 2º ano dos anos iniciais, composta por crianças na faixa etária de 7 a 8 anos.

A RODA DE CONVERSA COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM

A ação foi iniciada em uma roda de conversa, prática que é frequente e faz parte da metodologia da professora da turma, pois abre espaço para trocas sem que os alunos tenham o sentimento de hierarquia. A conversa na roda acontece de maneira leve e constitui um importante momento de aprendizagem. Nesse espaço de horizontalidade, a conversa transcende a mera troca de informações para tornar-se uma experiência, compreendida como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Bondía, 2002, p. 21). Para que a aprendizagem ocorra nesse sentido, a prática exige um “gesto de interrupção”, que requer “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar” (Bondía, 2002, p. 24).

A roda de conversa se torna, no processo de ensino e criação das crianças, um espaço que promove a fala, a escuta e a participação coletiva. Durante as rodas também é possível observar o trabalho contínuo realizado pela professora em cada aula, o que fica evidenciado na maneira com que cada aluno se expressa e participa do momento, construindo conhecimentos em conjunto e com autonomia.

ARTE, ANCESTRALIDADE E TERRITÓRIO NA OBRA DE ALICE HAIBARA

Para nossa prática na roda inicial, a professora apresentou uma breve contextualização sobre os povos originários, sua arte e sua cultura. Para isso, foi utilizado o livro didático que traz como referência a artista indígena Alice Haibara, apresentando inicialmente apenas a obra *Jibóia Encantada* (2011). Sobre a obra, a artista explica que a temática está profundamente ligada à cosmologia de povos originários, como os Huni Kuin e os Yawanawá, para os quais a jiboia representa a “dona do kênê”,

mestre dos grafismos e um importante símbolo de cura e medicina da floresta. Segundo a artista, a utilização de pigmentos naturais permite uma conexão direta com a origem da vida:

Quando pintamos com a terra podemos nos conectar com a força da vida e da criação, pois é da terra que tudo brota e para onde tudo vai. Nos abrimos para a criatividade fluir, expressando nossos sentimentos. Fazer arte com a terra desperta a cura e a alegria, por meio dessas lindas cores (Haibara, 2021).

A produção serviu, em um primeiro momento, para a apreciação estética e o conhecimento do trabalho da artista e, posteriormente, como inspiração para a produção artística das crianças, que desenvolveram criações baseadas em seu estilo.

Alice Haibara de Oliveira, mais conhecida como Alice Haibara, é uma artista plástica, antropóloga e pesquisadora, possui mestrado em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (Gioia, 2019). Sua produção artística traz relações entre a ancestralidade e a cultura indígena. A artista utiliza da técnica “arte, terra e cor”, criada por sua avó e utilizada por ela em seus trabalhos. A técnica consiste na produção de tintas naturais, utilizando terra como matéria-prima principal para produção das tintas. Dessa forma, suas pinturas possuem como identidade o uso de tons terrosos, temas e referências culturais ligados ao sagrado feminino e seu território.

POVOS ORIGINÁRIOS DE SANTA CATARINA: PRESENÇA E RESISTÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Na semana seguinte, os bolsistas do projeto realizaram uma apresentação de slides na biblioteca da escola, abordando os povos ori-

ginários de nossa região, bem como as etnias indígenas presentes atualmente em Santa Catarina. Dentre elas, destacam-se os povos Guarani, Kaingang e Laklãnô-Xokleng, que seguem preservando suas línguas, tradições, modos de vida e manifestações culturais.

De acordo com Brighenti (2012), os Guarani contemporâneos vivem em um território que extrapola as fronteiras dos Estados Nacionais do Cone Sul, compreendendo regiões de diferentes países da América do Sul, como Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai. Podem ser reconhecidos por nomenclaturas distintas, variando conforme o país e o grupo, como Kaiowa (ou Pãi-Tavyterã), Mbya, Avá Guarani (ou Xiripa), Ñandeva e Aché, embora sua autodenominação seja Avá, termo que significa “pessoa” na língua guarani. Internamente, apesar de compartilharem aspectos fundamentais de sua cultura e de suas organizações sociopolíticas, apresentam distintas atividades dialetais, distinções territoriais e práticas de mobilidade específicas.

Dando continuidade à descrição das populações originárias no território catarinense, Brighenti (2012) apresenta os Kaingang como o grupo de maior contingente populacional na região Sul do Brasil, com mais de 60 mil pessoas, que ocupam atualmente um território que se estende desde o interior de São Paulo até o norte do Rio Grande do Sul, distribuindo-se por cerca de 60 comunidades. Essas áreas, denominadas Terras Indígenas, representam apenas pequenos fragmentos do seu amplo território histórico, que tradicionalmente compreendia as terras altas e as matas de araucárias. Apesar dos processos históricos distintos que geraram diferentes contextos sociais e níveis variados de uso da língua em cada comunidade, os Kaingang mantêm vivas suas estruturas sociais fundamentais e diversos elementos culturais.

Os Laklãnô-Xokleng constituem um dos povos originários que tradicionalmente ocupavam o território que hoje corresponde ao estado de Santa Catarina. Ao longo da história, foram identificados por diferentes denominações atribuídas por não indígenas, como “Bugres”,

“Botocudos”, “Aweikoma” e “Kaingang de Santa Catarina”, termos que refletem processos coloniais de classificação e apagamento identitário (Campos; Miziescki, 2022). Atualmente, muitos integrantes desse povo reivindicam o uso da autodenominação Laklãnō como forma de afirmação cultural e resistência política. Sua trajetória é marcada por intensos processos de violência decorrentes da expansão colonial e da ocupação de seus territórios tradicionais, incluindo perseguições promovidas pelos chamados bugreiros. Apesar das perdas territoriais, ambientais e populacionais sofridas ao longo dos séculos, os Laklãnō-Xokleng mantiveram aspectos fundamentais de sua organização social, de seus conhecimentos e de suas práticas culturais, reafirmando continuamente sua identidade e sua presença no território catarinense (Campos; Miziescki, 2022).

Além disso, realizamos uma breve contextualização sobre os povos Sambaquieiros, grupos pescador-coletores pré-históricos que habitaram o litoral sul do Brasil entre aproximadamente 8000 a.c. e 1000 d.c. Esses povos ficaram conhecidos pela construção dos sambaquis, grandes montes formados por conchas, ossos, artefatos e outros vestígios materiais. Também destacamos que diversos sambaquis podem ser encontrados em regiões próximas ao litoral onde os estudantes vivem, aproximando o conteúdo de sua realidade e evidenciando a presença histórica desses povos no território local.

A atividade também foi marcada por momentos de troca com as crianças, que compartilharam conhecimentos prévios, curiosidades e percepções sobre os povos indígenas. Durante as conversas, foi possível identificar repertórios já construídos pelos alunos, mas também concepções equivocadas associadas à ideia de culturas indígenas como “inferiores” ou pertencentes apenas ao passado. Nesse sentido, a proposta buscou ampliar a compreensão dos estudantes acerca da presença indígena na contemporaneidade, estabelecendo um contraste entre povos originários que já não existem mais, como os Sambaquieiros, e povos indígenas que permanecem vivos e atuantes na atualidade, reforçando

que esses povos continuam existindo, resistindo e mantendo vivas suas culturas.

A escolha da biblioteca como espaço para a realização da atividade também influenciou na participação e na escuta das crianças. A mudança de ambiente em relação à sala de aula despertou maior curiosidade e envolvimento dos estudantes, favorecendo momentos de atenção, diálogo e interação ao longo da apresentação. Além disso, o uso de imagens, vídeos e recursos audiovisuais contribuiu para tornar a experiência mais dinâmica e significativa para a turma.

AS CORES DA TERRA: GRAFISMOS, MANDALAS E EXPERIMENTAÇÃO ARTÍSTICA

Como forma de inserir a Arte Contemporânea nesse percurso formativo, a artista indígena Alice Haibara foi utilizada como eixo condutor dos processos artísticos desenvolvidos com a turma. Para isso, aprofundou-se o estudo sobre sua produção artística por meio da apreciação de fotos e vídeos de suas obras. Partindo de *Jibóia Encantada* (2011), obra já conhecida pelos estudantes, enfatizou-se o uso de elementos naturais na composição dela, instigando os alunos a refletirem sobre a relação entre a materialidade utilizada e os sentidos produzidos pela obra.

Posteriormente, foram apresentadas outras produções da artista que dialogavam com a temática e com a técnica explorada, como *Mãe Terra* (2012) e *Menina Índia* (2010). Também foram exibidas mandalas produzidas por Alice Haibara, como na obra *Flor da Terra*, compostas por elementos naturais e grafismos, possibilitando uma conversa sobre os significados das mandalas em diferentes culturas, frequentemente associadas à proteção, espiritualidade e conexão com a natureza.

Ao final da apresentação, propôs-se aos estudantes o seguinte questionamento: Quantas cores a terra têm? É possível fazer tinta com a terra? Com base nas respostas das crianças, foram exibidos vídeos da própria artista produzindo tintas naturais a partir da terra e de outros elementos orgânicos. Esse momento possibilitou aproximar os alunos dos processos criativos envolvidos em sua produção artística, despertando a curiosidade sobre os materiais utilizados e ampliando a compreensão acerca das diferentes possibilidades de criação na arte contemporânea.

A exibição dos vídeos também abriu espaço para uma breve conversa sobre a noção de suporte na arte. Ao observar as obras de Alice Haibara, os alunos puderam perceber que a artista realiza suas pinturas em diferentes superfícies, como paredes, tecidos e outros materiais. A partir dessas observações, discutiu-se a diversidade de suportes que podem ser utilizados na produção artística, refletindo sobre como a escolha do material interfere na construção da obra. Dessa forma, buscou-se ampliar a compreensão dos estudantes acerca das múltiplas possibilidades de criação em arte, rompendo com a ideia de que a produção artística está restrita ao papel ou à tela tradicional.

Durante as conversas, também foi abordada a importância dos grafismos indígenas na arte, destacando seus significados culturais, simbólicos e espirituais. A partir das obras de Alice Haibara, discutiu-se a presença de formas geométricas, padrões repetitivos e composições circulares que se aproximam visualmente das mandalas, como pode ser observado nas obras *Mandala Templo Infinito* e *Flor da Terra* (2019). Nesse contexto, foi proposta uma reflexão sobre a organização dos elementos visuais, a repetição de formas e a construção de padrões como recursos recorrentes em diferentes manifestações artísticas. Também se enfatizou que as mandalas possuem importantes significados religiosos, espirituais e culturais, estando presentes em diversas tradições ao redor do mundo. Nos minutos finais da aula, os alunos utilizaram o caderno de Arte para realizar os primeiros esboços de suas mandalas, explorando formas geo-

métricas, padrões repetitivos e composições inspiradas nas referências apresentadas ao longo da atividade.

Na semana seguinte, os pibidianos, juntamente com a professora de Arte, prepararam uma aula voltada à experimentação e à criação. A atividade foi realizada na biblioteca da escola, espaço que assumiu a função de sala de arte, visto que na instituição não há esse ambiente específico. Por ser um local amplo e contar com mesas coletivas, a biblioteca possibilitou que os estudantes criassem com mais liberdade.

Para a organização da atividade, foram montadas pequenas ilhas de trabalho. Em cada mesa disponibilizamos materiais variados e pedaços de papelão em formato circular. A escolha desse suporte buscou estabelecer relação com as mandalas produzidas por Alice Haibara, mostradas na aula anterior. Dentre os materiais, os estudantes exploraram especialmente as linhas e lãs disponíveis, utilizando-as de diferentes maneiras na produção de suas mandalas.

Ao longo da prática, foi possível observar que os próprios alunos estabeleceram relações entre suas criações e as obras de Alice Haibara, retomando elementos discutidos nas aulas anteriores, como as formas circulares, a repetição de padrões, os grafismos e a composição das mandalas. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Martins, Picosque e Guerra (2010), que compreendem o ensino de Arte como um espaço de experimentação, investigação e construção de sentidos. Ao possibilitar que os estudantes explorassem diferentes materiais e elaborassem soluções próprias para suas produções, a atividade favoreceu uma aprendizagem significativa, na qual as referências trabalhadas anteriormente foram ressignificadas e incorporadas de maneira autoral às produções dos alunos (Martins; Picosque; Guerra, 2010).

QUANDO A BIBLIOTECA SE TRANSFORMA EM FLORESTA: A CONTAÇÃO DE AS AVENTURAS DE WIRAI

Com a aproximação do dia do livro e considerando a proposta de ação desenvolvida na escola, articulou-se a temática trabalhada nas aulas com uma atividade de incentivo à leitura por meio da contação da história *As Aventuras de Wiraí*, de Wilson Marques. A narrativa acompanha um menino indígena que se perde na floresta e vivencia diferentes aventuras enquanto busca o caminho de casa, encontrando diversos animais ao longo do percurso.

Para a realização da contação, foi organizada uma ambientação temática na biblioteca da escola, buscando proporcionar uma experiência imersiva para os estudantes. O espaço central, onde ocorreria a narrativa, foi forrado com tecido amarelo simbolizando a areia, enquanto toda a margem ao redor recebeu tecido azul, fazendo referência ao momento da história em que o personagem principal se encontra ilhado. No lado direito de onde a apresentação se encontrava, projetamos um cenário de floresta acompanhado por sons ambientes da natureza, contribuindo para a construção de uma atmosfera lúdica. Além disso, folhas de árvores, arcos e instrumentos musicais indígenas foram distribuídos pelo espaço, ampliando a aproximação visual com a temática abordada.

Dois elementos foram centrais para o desenvolvimento da atividade: o primeiro foi a utilização de uma televisão, feita de papelão, para a exibição das imagens do livro, material produzido em um trabalho do Pibid realizado no ano anterior, o que também evidencia a continuidade das ações desenvolvidas pelo Programa dentro da escola; o segundo elemento consistiu em um baú confeccionado por uma das bolsistas, contendo representações dos animais presentes na narrativa. À medida que a história avançava e novos personagens surgiam, os animais eram retirados do baú e apresentados às crianças, despertando curiosidade, participação e maior envolvimento com a contação.

Ao chegarem à biblioteca, os estudantes do 2º ano rapidamente associaram a ambientação ao conteúdo anteriormente trabalhado em sala de aula, demonstrando reconhecimento dos elementos culturais e visuais discutidos ao longo da sequência didática. A atividade foi apresentada para grande parte dos estudantes da escola, contemplando turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante a contação, foi possível perceber reflexos das experiências anteriores nas falas, reações e interações das crianças. Os estudantes demonstraram interesse, respeito e sensibilidade ao se relacionarem com a narrativa e com os elementos da cultura indígena apresentados ao longo da atividade.

Na semana seguinte, durante um dos momentos de socialização, a retomada da contação de história pelos alunos demonstrou que o tema se constituiu como uma verdadeira experiência, compreendida como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21). O fato de o assunto ter permanecido presente em outras rodas de conversa revela que os estudantes agiram de maneira sensível e participativa diante da proposta, retomando espontaneamente tanto a história quanto os conhecimentos sobre a obra de Alice Haibara, artista mencionada pelos alunos com carinho e admiração.

Assim, observou-se que as ações desenvolvidas contribuíram para ampliar a compreensão dos alunos acerca dos povos originários, favorecendo processos de valorização cultural, escuta e construção de repertório.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das propostas desenvolvidas, o projeto conseguiu confrontar concepções equivocadas presentes entre os estudantes, especialmente a ideia de que as culturas indígenas seriam “inferiores” ou per-

tenceriam apenas ao passado. Ao estabelecer um contraste entre povos extintos, como os Sambaquieiros, e etnias que permanecem resistentes e atuantes na atualidade em Santa Catarina, como os Guarani, Kaingang e Laklãnō-Xokleng, os alunos puderam compreender a presença indígena na contemporaneidade como existente e atuante. Assim ampliando o repertório cultural dos estudantes.

A introdução da artista indígena Alice Haibara mostrou-se fundamental nesse percurso, pois possibilitou que os estudantes reconhecessem a presença indígena em diferentes espaços sociais e culturais, especialmente no campo da arte contemporânea. Sua obra constituiu um elemento central das experiências vivenciadas ao longo da proposta, uma vez que os alunos desenvolveram uma relação de admiração e interesse pela artista. Tal envolvimento fez com que as discussões sobre suas produções e sobre os povos originários permanecessem presentes nas rodas de conversas da turma durante várias semanas após as atividades.

A retomada espontânea das obras de Alice Haibara pelos estudantes, bem como das discussões relacionadas aos povos originários, evidencia que os conteúdos trabalhados produziram sentidos para os alunos, tornando-se parte de suas experiências de aprendizagem.

A experiência requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar [...] (Larrosa, 2002, p. 24).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que as rodas de conversa desenvolvidas ao longo da proposta favorecem justamente esse movimento de escuta, reflexão e partilha, permitindo que os estudantes elaborassem coletivamente suas percepções sobre as histórias, as obras

e os conhecimentos apresentados. O fato de os temas permanecerem presentes nas falas da turma durante as semanas seguintes sugere que as atividades se constituíram como experiências significativas, capazes de mobilizar interesses, afetos e reflexões para além do momento da aula.

As práticas de experimentação artística também revelaram resultados significativos. Durante a produção das mandalas, observou-se elevado nível de engajamento dos estudantes, especialmente em função da liberdade para explorar materiais diversos e construir soluções próprias para suas produções. A utilização de linhas, lãs, papelão e outros elementos permitiu que cada aluno desenvolvesse percursos criativos singulares, estabelecendo relações entre suas produções e as referências visuais apresentadas anteriormente.

Esse envolvimento pode ser compreendido a partir das reflexões de Martins, Picosque e Guerra (2010), que destacam a importância das experiências vividas pela criança em seus processos de construção de conhecimento. Segundo as autoras:

A criança está atenta e aberta às experiências e ao mundo, sem medo dos riscos, por isso arrisca-se... Vive intensamente. E vai construindo assim, frente aos objetos, às pessoas e ao mundo, suas percepções iniciais que influenciarão toda a sua subsequente compreensão de mundo (Martins, Picosque e Guerra, 2010, p. 89).

Durante a atividade, foi possível observar justamente essa disposição para experimentar e testar materiais para a construção das mandalas. A liberdade oferecida pela proposta favoreceu a exploração de diferentes possibilidades expressivas, permitindo que os estudantes atuassem de forma autônoma na elaboração de suas produções. Além disso, o fato de os alunos estabelecerem relações entre suas criações e as obras de Alice Haibara demonstra que a aprendizagem ocorreu de ma-

neira significativa, uma vez que os conhecimentos construídos anteriormente foram retomados e ressignificados durante o processo criativo.

A proposta também aproximou os alunos do fazer artístico contemporâneo ao explorar a técnica utilizada por Alice Haibara, que emprega a terra como principal matéria-prima para a produção de tintas naturais. Esse processo possibilitou a descoberta de novas materialidades para a criação artística, além de incentivar reflexões sobre a relação entre arte e natureza.

Além disso, a experiência da contação de histórias mostrou-se significativa para o envolvimento dos estudantes com a temática trabalhada. A ambientação construída na biblioteca contribuiu para que as crianças se inserissem na narrativa de forma mais participativa, favorecendo a imaginação, a curiosidade e a escuta atenta. O reconhecimento imediato dos elementos culturais indígenas presentes no espaço demonstra que os conhecimentos abordados anteriormente foram retomados e ressignificados pelos alunos durante a atividade.

Nesse sentido, a contação de histórias pode ser compreendida como uma ação de mediação cultural, ao promover encontros entre os estudantes, a literatura, a cultura indígena e as experiências construídas ao longo da sequência didática. Tal perspectiva dialoga com Rios (2018, p. 24), quando a autora afirma que “o olhar do outro alarga o meu”, evidenciando como o contato com diferentes narrativas, culturas e formas de expressão amplia as possibilidades de compreensão do mundo. A participação ativa das crianças e a retomada espontânea da narrativa nas semanas seguintes demonstram que a atividade favoreceu processos de sensibilização, escuta e construção de repertório cultural, aproximando os estudantes de realidades e conhecimentos que extrapolam suas experiências cotidianas.

Por fim, a reutilização da televisão de papelão, produzida em uma experiência anterior do Pibid, revelou-se significativo ao demonstrar a continuidade das ações desenvolvidas pelo Programa. Mais do que

um recurso material, sua utilização evidencia a construção de processos formativos permanentes nos quais experiências anteriores são retomadas e ressignificadas em novas práticas pedagógicas. Esse aspecto demonstra que o Pibid não se constitui por ações isoladas, mas por iniciativas contínuas capazes de produzir materiais, conhecimentos e experiências que permanecem e fortalecem a comunidade escolar ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo descrever e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas do Pibid e voltadas à valorização da arte indígena contemporânea e ao incentivo à leitura. A partir das experiências realizadas, considera-se que o intuito do trabalho foi alcançado, uma vez que as ações contribuíram para ampliar o repertório dos estudantes acerca dos povos originários, possibilitando a desconstrução de estereótipos relacionados às culturas indígenas. Ao longo das atividades, foi possível perceber o envolvimento das crianças, o interesse pelas temáticas abordadas e a apropriação de conhecimentos que foram retomados espontaneamente em momentos posteriores, demonstrando que as experiências vivenciadas produziram significados para os estudantes.

Os resultados obtidos foram positivos, evidenciando também possibilidades de continuidade e aprofundamento da temática. Futuramente, poderão ser planejadas e desenvolvidas ações que promovam um contato ainda mais direto com produções culturais indígenas contemporâneas, como saídas de estudo para comunidades indígenas próximas, encontros com artistas e representantes desses povos, visitas a espaços culturais e a ampliação do trabalho para outras linguagens artísticas. Além disso, seria pertinente estender essa sequência didática para outros anos escolares, favorecendo a construção de um percurso contínuo de valorização das culturas indígenas ao longo da trajetória dos estudantes.

No que se refere à formação docente, a experiência proporcionada pelo Pibid mostrou-se fundamental. A experiência dos bolsistas revelava toda uma trajetória escolar na rede pública de ensino durante a qual não tiveram acesso a discussões aprofundadas sobre arte indígena contemporânea. Por isso, vivenciar a construção e a aplicação de uma proposta que valoriza os povos originários permitiu compreender a importância de abordar essas temáticas de forma crítica, contextualizada e sensível, contribuindo também para suprir lacunas presentes nas próprias experiências educacionais dos bolsistas.

Além disso, a experiência evidenciou a potência das estratégias pedagógicas utilizadas. Muitas vezes, durante o planejamento, determinadas propostas podem parecer simples, entretanto, ao serem desenvolvidas, demonstram grande capacidade de mobilizar a participação, a imaginação e o interesse dos estudantes. A escuta atenta nas rodas de conversa, a mudança dos espaços de aprendizagem, o uso de recursos visuais, a contação de histórias e as experiências artísticas mostraram-se ferramentas capazes de aproximar os conteúdos da realidade das crianças e promover aprendizagens significativas. Esses aprendizados certamente acompanharão os bolsistas nas futuras atuações profissionais, influenciando a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural, com a formação crítica dos estudantes e com a criação de experiências que realmente toquem e transformem os estudantes com quem terão contato.

Por fim, reafirma-se a importância do Pibid como espaço de formação inicial docente, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática, incentivar a reflexão sobre o fazer pedagógico e proporcionar experiências concretas que contribuem para a construção da identidade profissional dos futuros professores. Mais do que aproximar os licenciandos da realidade escolar, o Programa possibilita compreender a escola como um espaço de pesquisa, experimentação e aprendizagem mútua, forta-

lecendo a formação de educadores comprometidos com uma educação crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BRIGHENTI, Clovis Antônio. Povos indígenas em Santa Catarina. *In: Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate*. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 37-65.

CAMPOS, Juliano Bitencourt; MIZIESCKI, Mikael. A arqueologia dos povos originários na região do Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul. *In: BAZOTTI, Leandro; BRESSEL, Tatiana (org.). Guia dos Cânions dos Aparados da Serra Geral*. Viamão: Camino Editorial, 2022. p. 54-60.

GIOIA, Caroline. Alice Haibara. **Nutrição Visual**, 14 out. 2019. Disponível em: <https://nutricaovisual.art.br/artistas-em-pesquisa/conhecendo-alice-haibara/>. Acesso em: 26 mai. 2026.

HAIBARA, Alice. **Alice Haibara – Pintura Orgânica**. Entrevista concedida ao canal YouTube. YouTube, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/BW2boMw7G7A>. Acesso em: 28 mai. 2026.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, jan./abr.2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2026.

MARCELA DA TERRA TINTAS NATURAIS. **Semana das Tintas de Terra: live com Alice Haibara**. [Entrevista]. YouTube, nov. 2020. 1

vídeo (59 min 45 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BW2boMw7G7A>. Acesso em: 26 mai. 2026.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino da arte**: a língua do mundo. 2. ed. São Paulo: FTD, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. E se as unhas roessem os meninos? vendo a formação ao modo – ou à moda – da filosofia. *In*: MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel; BONCI, Estela (org.). **Formação de educadores**: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural. São Paulo: Terracota, 2018. p. 16-25.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

CAPÍTULO 4

O CARNEIRO DENTRO DA CAIXA: MEDIAÇÃO CULTURAL E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SOBRE A CULTURA INDÍGENA CATARINENSE

Gabriel Valga Ricardo¹

Benjamin Mariê Nunes²

Maitê Batista Justino³

Rádyra Geovana Sanches Gonçalves Lopes⁴

“ — Onde eu moro, tudo é muito pequeno.

O que preciso é de um carneiro, me desenhe um carneiro.

Então eu fiz este desenho. Ele o observou cuidadosamente, e daí me respondeu:

— Não, este carneiro já está muito doente, me faça outro.

Então eu fiz outro desenho. Meu amigo sorriu gentilmente e me disse:

— Você não vê que isto não é um carneiro? Isto é um bode, ele tem chifres!

Então tive de refazer meu desenho novamente...

Mas ele foi rejeitado como os demais:

— Este é muito velho. Eu quero um carneiro que ainda

¹ Professor colaborador do subprojeto.

² Bolsista de iniciação à docência.

³ Bolsista de iniciação à docência.

⁴ Bolsista de iniciação à docência.

terá uma longa vida pela frente.

Nessa hora, a minha paciência já estava exaurida, porque eu precisava iniciar o conserto do motor o quanto antes. Então eu rabisquei com pressa este outro desenho, e arrisquei uma explicação para ele:

— Esta é somente a caixa, o carneiro que você me pediu está dentro dela. Eu fiquei um tanto surpreso ao ver a face do meu pequenino crítico de arte se iluminar:

— Era exatamente isso que eu queria! Você acha que será preciso muito capim para alimentar este carneiro?

— Por quê?

— Porque onde eu moro tudo é muito pequeno...

— Ora, certamente haverá capim o suficiente para ele, este carneiro que lhe dei também é muito pequeno.

Ele inclinou os olhos sobre o desenho e disse:

— Não é tão pequeno assim... Olha! Ele dormiu... E foi assim que eu conheci o pequeno príncipe. [...]"

](Saint-Exupéry, 2006, p. 14-16).

INTRODUÇÃO

O que torna as crianças capazes de ler o mundo? Quais *modus operandi* são ativados para que elas consigam decodificar o seu entorno? O que é preciso para nutrir a atividade criadora do pensamento? Como é possível transportá-las para culturalidades e temporalidades nas quais elas nunca estiveram inseridas? Ou seja, o que as torna capazes de perceber o tamanho do carneiro que dorme dentro da caixa?

A história aqui narrada se fundamenta na importância da experiência estética como formadora de saberes que ocorre na relação com a arte, com o conhecimento sensível e com a vida humana. A experiência nesse contexto, que inclui três professores e professoras em formação docente inicial e que atuarão com o componente Arte, é compreendida não como uma forma de se estar mais informado, mas como um leque de caminhos e vivências que afetam e ensinam a afetar-se. E que por afetarem, mudam percepções. E por instigar tais mudanças, podem transformar modos de pensar, agir e existir no mundo. Como diz Jorge Larrosa (2014, p. 25), a experiência é “[...] algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. E é justamente sobre como a arte-educação possibilita esses afetos, marcas e vestígios que escolhemos vir aqui tensionar a seguinte problemática: qual a importância da mediação cultural na construção de aprendizagens a partir de experiências estéticas vivenciadas por crianças, acerca do ensino da cultura indígena catarinense?

A experiência em questão desenvolveu-se no ano de 2025, na escola parceira do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do subprojeto de Artes Visuais, Antônio Milanez Netto, localizada no município de Criciúma. Antes de narrarmos propriamente o projeto aplicado com as 20 crianças entre oito e nove anos,

matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, é importante introduzir a situação que lhe deu origem. Enquanto docentes em formação, compreendemos que determinadas vivências possuem um grande potencial de ampliar repertórios, mobilizar a imaginação e favorecer novas formas de compreender o mundo, principalmente no Ensino Fundamental anos iniciais, já que ali se encontram crianças.

Segundo Vigotski (2018), os processos de combinação e da fantasia que impulsionam o imaginário manifestam-se com toda a sua força já na infância e o mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora, nesse contexto, relaciona-se diretamente com o repertório de experiências que a criança carrega consigo. Não basta apenas expor à experiência. É preciso construir caminhos, alimentar o imaginário para que ela, a criança, possa ver que ali dentro da caixa há um carneiro adormecido. É necessário dar condições para que ela possa permitir-se afetar. É preciso mediar!

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (Vigotski, 2018, p. 25).

Tal compreensão aproxima-se das reflexões de Larrosa (2014), para quem a experiência não se reduz ao simples acontecimento, mas corresponde àquilo que efetivamente nos atravessa e produz sentidos.

Sendo assim, o nosso objetivo com o ato de compartilhar esse relato também se mapeia na proposição de reflexões sobre a relevância de temáticas étnico-culturais, mais especificamente da arte indígena catarinense, na docência com crianças. Assim como essa experiência prática nos atravessou de maneira significativa enquanto professores e professoras em formação, ela também pode mobilizar percepções sobre a importância de mediar os temas transversais da pluralidade cultural a quem assume o papel responsável de mediador do conhecimento na educação em Arte.

Nesse contexto, compreendemos que as linguagens artísticas se revelam como rotas na promoção de encontros entre diferentes saberes, culturas e a valorização da diversidade no ambiente escolar. A alfabetização na linguagem das artes é um processo essencial para o desenvolvimento da leitura crítica de mundo, como apontado por Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 13):

É por meio delas (linguagens das artes) que poderemos compreender o mundo das culturas e o nosso eu particular. Assim, mais fronteiras poderão ser ultrapassadas pela compreensão e interpretação das formas sensíveis e subjetivas que compõem a humanidade e sua multiculturalidade, ou seja, o modo de interação entre grupos étnicos e, em sentido amplo, entre culturas.

Essa compreensão torna-se especialmente relevante quando pensamos na potência do ensino da Arte para mediar o contato dos estudantes com diferentes contextos socioculturais. É dessa perspectiva que surge a vivência aqui relatada, possibilitada pela dinâmica do Pibid, na qual buscamos construir caminhos para aproximar as crianças das culturas originárias catarinenses, levando em conta seus saberes artísticos enquanto campo de conhecimento.

A CAIXA ESTAVA VAZIA: ALGUÉM SABE PARA ONDE O CARNEIRO FOI?

A vivência começou com a proposição de uma saída de estudos, realizada pela professora regente, pedagoga responsável pela turma do 3º ano do Ensino Fundamental, à comunidade indígena Tekoá Marangatu localizada na comunidade de Rio D'Una, no município de Imaruí. Por já acompanharmos cotidianamente o desenvolvimento desse grupo de crianças, diante da relação constante entre estudante-acadêmico-escola que o Pibid proporciona, nutrimos grandes expectativas considerando o perfil daquela turma. Imaginávamos que a visita despertaria diferentes percepções e narrativas nas crianças, especialmente por se tratar de uma vivência capaz de colocá-las de modo imersivo em contato com outros modos de vida, saberes e formas de organização social. Nesse contexto, estávamos curiosos para descobrir quais marcas essa experiência deixaria nos estudantes, quais elementos seriam mobilizados no imaginário e na memória daquele grupo.

Logo na aula seguinte, planejamos a realização de uma roda de conversa com o objetivo de escutar os relatos dos estudantes sobre a visita, coletar conhecimentos que foram aprendidos no encontro com outra cultura e a partir disso projetar possíveis novas ações. Durante a roda perguntamos: “Pessoal, e aí como foi? Vocês gostaram do passeio? Conheceram o modo como eles vivem? Qual era mesmo o nome da comunidade? O que vocês compraram? Vocês sabiam que eles fazem tudo à mão? É o artesanato deles!”

Os questionamentos se centravam na busca em querer saber sobre as experiências vividas na viagem, na expectativa de ouvir a visão dos pequenos sobre a comunidade originária, o contato com diferentes saberes e suas percepções acerca do território visitado. Entretanto, foram muitos os comentários sobre o passeio de ônibus, os lanches compartilhados, as brincadeiras e os tombos ocorridos durante a trilha, enquanto

poucos relatos relacionavam-se de fato ao contato com a cultura Mbyá Guarani, etnia à qual pertence a comunidade visitada. “Professora! demorou um ano pra chegar lá, minhas pernas doeram muito! Eu comprei uma flecha. Eu não consegui comprar a flecha, porque levei 20 reais e comprei uma pulseira. Eu caí um tombo na trilha até a cachoeira. Fui segurar no Enzo e caí junto”.

Ao analisarmos os relatos, juntamente com a professora de Arte, fomos orientados a refletir sobre a mediação feita pela professora pedagoga regente: como foi feita? Como eles foram instigados durante a mediação? Como foi trabalhado em sala esse conteúdo para que a turma chegasse lá já carregando curiosidades? O que as crianças já tinham de conhecimento sobre os povos indígenas antes da experiência?

A partir dessa questão, nosso grupo reuniu-se juntamente com a professora de Arte supervisora do Pibid na escola, para discutir como as experiências nos afetam profundamente ou como elas podem passar despercebidas, dependendo do modo como é mediada. Ou seja, não é o que passa, mas “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2014, p. 21). Nessa discussão também foi compreendido o quanto nossa prática docente parte dos nossos próprios repertórios culturais. Podendo eles interferir de modo somativo ou não para a mediação de experiências estéticas com crianças. Acreditamos que a proposição de uma saída de estudos para além da sala de aula tem como intenção a vivência, tendendo a expandir o repertório cultural do educando através do contato direto com aquela outra realidade.

Tais vivências são necessárias para que as crianças possam compreender, imaginar e criar novas visões de mundo, potencializando e dando asas ao processo criador e à fantasia. Afinal, construímos nossos combinatórios criativos também a partir dessas interações socioculturais, e refletindo sobre as saídas de estudo é possível perceber que elas ajudam a repercutir isso de forma ainda mais intensa.

Por acompanharmos de perto essas crianças nos nossos encontros de segundas-feiras, já tínhamos algumas suposições sobre possíveis comentários que poderiam vir dessa saída de estudos à comunidade de Tacuri. Estávamos na expectativa de descobrir que conhecimentos a vivência despertaria neles, especialmente pelo que vínhamos vendo nas aulas de Arte com a professora supervisora. A saída de estudos não havia sido planejada por nós ou conduzida pela professora de Arte, mas sim pela pedagoga regente da turma. Esse cenário nos fez perceber o quanto a mediação se altera drasticamente de uma área para outra. Naquele contexto, a visita aconteceu como mapeamento geográfico e social e não como uma mediação histórica, artística e cultural voltada, principalmente, para as artes visuais. A saída de campo não conectou as crianças à cultura material e imaterial dos povos originários. No sentido de Larrosa (2014), a experiência acabou sendo atravessada pela trilha e pela relação com o tempo e lugar. O foco na ampliação do repertório artístico e cultural que construímos em cada aula, o cuidado para que a criança compreendesse o que é cultura e se visse como produtora dela havia sido deixado somente dentro da escola.

Pensando nisso, podemos compreender que “[...] uma das especificidades dessa produção cultural é que ela fundamentalmente é mediada por terceiros, ou seja, a criança tem acesso ao material cultural mediante a intervenção do outro, geralmente um adulto” (Pillotto, 2020, p. 193). Isso nos fez refletir: qual o papel da mediação docente na produção de sentidos e conhecimentos, pensando na docência com crianças? Por se tratar de crianças que não possuíam nenhum contato com aquela cultura, era papel do adulto, neste caso da professora pedagoga, favorecer o acesso aos bens culturais, levando-as até lá e intermediando a relação delas com o produto cultural daquela comunidade. Ou seja, não bastou apresentar a caixa para a turma, era preciso conduzir esteticamente o olhar das crianças para que percebessem que existia algo lá dentro.

A mediação cultural, quando proposta como ponte dialógica entre o conhecimento e o público, é capaz de favorecer momentos que realmente atravessem os estudantes para além do caráter momentâneo da atividade. Diante dessa situação, percebemos-nos atravessados por uma aflição semelhante ao que sugere Larrosa (2014), especialmente ao observar que uma prática potencialmente rica em encontros, escuta e aprendizagem cultural poderia ter sido reduzida, na memória dos estudantes, apenas aos aspectos recreativos do passeio: “Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça”.

Essa reflexão segue alinhada com o pensamento de John Dewey (2010), o qual sustenta a ideia de que uma vivência apenas se converte em experiência, no sentido pleno do termo, quando há a continuidade e a interação, quando uma situação estabelece uma ponte com o conhecimento prévio do sujeito, de seus sentimentos e maneiras de compreender o mundo. Sendo assim, a mediação ocupa o lugar de transformar essas experiências em algo significativo a partir do fomento de conexões previamente estabelecidas.

As vivências de uma saída de campo para um lugar tão rico e plural culturalmente, como era o caso da comunidade indígena Tekoá Marangatu, saindo do cotidiano escolar comum, não apenas informam sobre determinado assunto, mas disparam perguntas, encantamentos e a imaginação quando há uma mediação sensível e atenciosa. Ensinar Arte é, entre muitas outras coisas, mediar provocações para que os alunos se permitam a experiência, alimentem seu repertório imagético, criativo e sensível. Essa ação nos fez perceber que

[...] essa mediação é, inevitavelmente, marcada pelas concepções e pelos modos de ver e ser no mundo daquele que media – é, portanto, essencial

que se busque uma mediação dialógica, pensando os produtos culturais como objetos que provoquem interlocuções, vinculações entre os sujeitos. (Pillotto, 2020, p. 193).

Tais considerações tornam-se ainda mais necessárias quando pensamos na obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, instituída pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Este processo não pode limitar-se a uma simples inserção das temáticas no currículo. É necessário pensar a escola como um espaço de construção de práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento de estereótipos historicamente reproduzidos. Para além de apenas cumprir uma exigência legal, acreditamos na necessidade de tensionar como essas temáticas têm sido trabalhadas no cotidiano das escolas e, principalmente, sobre quais experiências efetivamente permanecem na memória dos estudantes. Nesse ponto, passamos a questionar de que maneira o ensino das culturas indígenas poderia ultrapassar abordagens generalistas ou restritas a datas comemorativas, possibilitando processos de aprendizagem nos quais os estudantes pudessem estabelecer relações afetivas, culturais e reflexivas com os conteúdos trabalhados.

Isso direciona para a necessidade de uma atuação pedagógica decolonial pautada fundamentalmente na interculturalidade crítica, que não se limita a reconhecer e incluir de maneira rasa, mas que questiona e transforma, como afirmam Costa e Vidal (2022). Nossa próxima ação pedagógica de pesquisa e prática inicia a partir da fala dos estudantes e se alimenta da necessidade de trabalharmos com uma visão que rompa com as estruturas de repertórios culturais limitados, pautados na ignorância em relação aos conteúdos étnico-raciais.

Foi justamente essa inquietação que se tornou o combustível motivador para o desenvolvimento do projeto de ensino que se desdo-

brou, impulsionando-nos a pensar práticas pedagógicas que valorizassem processos de mediação contextualizados e dialógicos acerca das distintas culturas indígenas. A partir disso, deu-se início ao projeto no qual apresentamos à turma as diferentes etnias indígenas que resistem no território catarinense, abordando seus modos de vida, formas de organização e produções artístico-culturais de modo a ampliar o repertório e a compreensão das crianças acerca da diversidade dos povos originários.

TRAZ MAIS CAPIM QUE O CARNEIRO ESTÁ COM FOME: ALIMENTANDO REPERTÓRIOS.

Para o desenvolvimento das aulas, após a saída e a roda de conversa com a turma, elaboramos uma sequência de slides para elucidar o conteúdo de forma visual. Inicialmente, apresentamos um mapa de Santa Catarina, localizando as regiões ocupadas pelos povos Guarani, Kaingang e Laklânõ/Xokleng, com o intuito de evidenciar que as populações indígenas permanecem vivas e presentes no estado, reforçando que foram eles os primeiros habitantes deste território. Este foi um momento interessante, que gerou diferentes observações por parte das crianças, especialmente ao perceberem a proximidade geográfica entre suas próprias localizações e as comunidades indígenas apresentadas, em especial aquela que foi visitada pela turma.

Além disso, buscamos apresentar referências da arte indígena contemporânea, destacando o artista catarinense Guarani Karai Yapuá. A escolha por trazer um artista indígena jovem e atuante nos circuitos contemporâneos das Artes Visuais surgiu da necessidade de romper com visões folclorizadas da arte indígena, frequentemente compreendida apenas como produção exclusivamente artesanal ou pertencente a um passado distante. Nesse sentido, apresentamos algumas de suas pinturas às crianças e realizamos momentos de leitura crítica das imagens, me-

diando observações sobre os elementos culturais presentes nas produções, os símbolos utilizados, as cores, os materiais e as narrativas visuais construídas nas obras. Procuramos incentivar as crianças a perceberem que a arte indígena também ocupa museus, galerias e espaços contemporâneos de circulação artística, visto que também se trata de produções vivas e em constante transformação.

Como o foco principal do projeto direcionava-se à prática da cerâmica, aprofundamos os estudos sobre as técnicas utilizadas pelos diferentes povos indígenas abordados ao longo das aulas. Apresentamos às crianças como cada comunidade desenvolve seus próprios modos de produzir e utilizar a cerâmica a fim de mostrar que não existe uma única arte indígena, mas sim múltiplas formas de criação atravessadas por contextos culturais específicos. Foram discutidas questões relacionadas às formas de modelagem, aos grafismos e aos usos cotidianos das peças, bem como às técnicas de produção transmitidas ancestralmente entre gerações. Utilizamos recursos audiovisuais para apresentar o processo desde a extração do barro até a sua queima natural e evidenciamos que muitas comunidades ainda preservam técnicas ancestrais como forma de manutenção da memória cultural e valorização dos saberes tradicionais.

Parte essencial do estudo acerca de pautas originárias é justamente esse reconhecimento da ancestralidade em seu valor sagrado. Algo comum entre os povos indígenas é a compreensão cosmológica de que aqueles que vieram antes de nós trazem consigo ensinamentos e memórias que precisam ser preservadas e compartilhadas coletivamente entre as gerações. É importante pontuar que isso não se dá pela repetição inconsciente de práticas passadas, mas pela continuidade viva de saberes que se transformam, atualizam-se, permanecem presentes e são honrados nos modos com que as comunidades se relacionam com o mundo. Trata-se de um movimento de permanência e resistência cultural que é socialmente apagado pela lógica colonizadora marcada pelo individualismo, pela aceleração e pelo distanciamento de experiências coletivas.

É nessa perspectiva que o filósofo e líder indígena Ailton Krenak (2019) faz uso de sua literatura para denunciar os processos de esvaziamento das experiências humanas e de apagamento dos saberes ancestrais promovidos pela sociedade contemporânea colonizada. Ao afirmar que:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. (Krenak, 2019, p. 26).

O autor provoca reflexões acerca das formas como os modos de vida modernos têm progressivamente afastado os sujeitos da coletividade, da sensibilidade e das relações profundas com a memória, a natureza e a ancestralidade. Em paralelo à vivência escolar, especialmente à experiência aqui relatada, percebemos o quanto os processos educativos não escapam a essa lógica, podendo muitas vezes limitar-se a experiências superficiais e aceleradas, nas quais os estudantes participam das atividades sem que elas efetivamente os envolvam enquanto experiência.

Nesse ponto, compreendemos que, enquanto professores e professoras de Arte em formação, ocupamos um espaço potente na construção dessas experiências. A arte, ao mobilizar imaginários, sensibilidades, criações e leitura crítica do mundo pode contribuir para potencializar o brilho dessas pequenas constelações de gente que dança e canta, mencionadas por Krenak (2019). Ao aproximar as crianças das produções artísticas indígenas, de seus saberes ancestrais e de suas formas de existência buscamos construir práticas pedagógicas que resistam ao apagamento cultural e valorizem experiências coletivas e afetivas.

Foi nesse viés que pensamos a culminância do projeto: uma atividade prática inspirada na cerâmica Guarani na qual os estudantes puderam experimentar processos de criação relacionados às formas, texturas e grafismos observados ao longo dos estudos. Durante a prática, apresentamos a técnica do corrugado, característica da cerâmica Guarani, que consiste na sobreposição espiral de tiras de argila, formando também relevos e marcas na superfície da peça. Com essa proposta, buscamos proporcionar às crianças um contato prático com os modos de fazer indígenas, compreendendo a cerâmica como objeto artístico que também é uma prática atravessada pela memória. Desse modo, o fazer artístico constituiu-se também como uma experiência de escuta, observação e compreensão acerca das culturas originárias trabalhadas durante o percurso artístico-pedagógico.

PONDO O CARNEIRO PARA DORMIR FORA DA CAIXA.

Olhando para nossa caminhada como docentes em formação, é possível perceber a importância que o Pibid tem tanto para os estudantes na escola, quanto para nós, bolsistas, visto que as experiências nos atravessam significativamente no passo em que buscamos proporcioná-las para as crianças em sala. Cada etapa do desenvolvimento deste projeto, do planejamento até sua culminância prática, trouxe inquietações e aprendizagens que marcaram nossa trajetória e mobilizaram nosso olhar acerca do ensino da Arte e suas relações étnico-culturais. O processo da teorização a partir de uma situação problema real evidenciada é tão rico quanto nossas ações no fazer prático. Essa fome pelo conhecimento, movida pelos interesses e curiosidades do coletivo, é combustível para a busca do saber, do pesquisar, do entender.

Principalmente em relação à arte indígena catarinense, nossos conhecimentos até então sobre esse assunto tão importante e plural eram extremamente reduzidos por conta da lacuna em nosso processo

de formação, evidenciada pela falta de espaço para a discussão do tema no próprio currículo. Essa carência demonstra como pautas originárias ainda ocupam locais limitados dentro da formação docente, embora as mesmas sejam de extrema importância para uma formação integral e crítica:

Os cursos de graduação em Artes Visuais formam o profissional em Artes Visuais, pautado na prática, nas pesquisas e na produção, destacando experiências e os fundamentos da arte para o desenvolvimento de um profissional crítico, para uma atuação nas mais variadas esferas sociais e culturais. (Machado, 2018, p. 19).

O autor discute o papel da formação em artes visuais como uma capacitação para atuar nas mais variadas esferas culturais, entretanto, nossa experiência acadêmica fica limitada quanto a essa pluralidade social quando não abordamos temas diversos culturalmente. Nesse sentido, o Pibid se destaca, pois atua como uma complementação essencial para uma formação que produza profissionais capazes de atuar nos mais diversos cenários da diversidade sociocultural existente nos espaços de educação.

Essa lacuna no processo de formação integral para atuação plural dialoga com Brasil e Alvarenga (2024, p. 6), quando dizem que existe “[...] uma precária formação nas graduações sobre as culturas indígenas, assim como o próprio desenvolvimento desse currículo diversificado”. A arte indígena brasileira é extremamente plural, tanto em significados, quanto em técnicas e finalidades, sendo assim abordar esse assunto de forma rasa e sem fundamentos, também contribui para a ignorância pautada na desinformação, acarretando uma formação docente despreparada e carente de repertórios diversos, críticos e sensíveis.

Ainda no sentido formador do Programa, é curioso pensar na forma com que, enquanto bolsistas, ocupamos um terceiro lugar na sala de aula, que se difere do ser professor ou do ser aluno, ao mesmo tempo em que é uma intersecção desses dois papéis. Isso traz uma visão totalmente nova e sensível da organização escolar ao pensar na sala de aula, a partir de suas nuances orgânicas, como um órgão dentro do sistema vivo da escola. Nosso papel como observadores, atuantes da prática e estudantes varia por diversas vezes no nosso cotidiano, visto que a escola é um espaço em constante movimento e que exige a troca de funções para se adaptar ao momento.

Essas trocas de experiências fazem com que nossa formação seja significativa e plural dentro da sala de aula em que estamos inseridos no Pibid. Nela aprendemos com os estudantes à medida que percorrem as aulas, assim como eles aprendem conosco. Podemos contar com o acompanhamento das aulas ao longo do ano como forma de nos conectarmos com a turma e suas formas de pensar, dialogando com os alunos, com suas vivências e curiosidades, fazendo com que se percebam detentores de conhecimento, levando suas falas e anseios como forma de produzir e buscar o saber.

Sobre isso, Paulo Freire (2002, p. 7) nos ensina que: “É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer”. O papel que assumimos durante a convivência com os estudantes no Pibid provoca esse despertar para que se percebam como sujeitos sócio-histórico-culturais pertencentes ao ato de conhecer. E também nos ensina a mediar esse intercâmbio de conhecimentos.

Isso fica evidente quando pensamos no surgimento do conteúdo arte indígena a partir dos estudantes, visto que eles compartilhavam uma experiência em comum sobre o tema e se sentiam pertencentes ao descobrirem mais sobre ele durante as aulas que ministramos a partir

das pesquisas e da escuta atenta das conexões com o que haviam vivido. Sendo assim, os estudantes se percebiam como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, tendo suas opiniões e curiosidades levadas em consideração em cada momento nosso dentro da sala de aula.

Em diversos momentos conseguimos aprender observando a maneira com que a professora de Arte da turma dialogava com os alunos, com sua sensibilidade ao organismo roda. A maneira como a conversa em grupo operava, a partir da formação circular, propunha uma escuta ativa dos interesses das crianças, de uma maneira que elas eram colocadas como semelhantes no que diz respeito à bagagem informacional. Todos pertenciam ao mesmo lugar, de ouvintes e locutores, sendo permitido dialogar sobre os interesses e conhecimentos do tema da conversa e das falas vindas dos próprios colegas. Alguns diálogos nessa formação circular, onde as crianças, os pibidianos e a professora de Arte se sentavam no chão, iniciavam com uma pergunta disparadora para direcionar os estudantes ao tema, como a respeito da visita dos estudantes à comunidade Tekoá Marangatu, em Imaruí.

Indo além da nossa experiência na escola, nossas vivências caminham e se cruzam em discussões vindas das reuniões semanais que temos com os outros grupos do Programa. Nesse momento, as experiências plurais encontram escuta e reflexão como fomento para o entendimento crítico e sensível das situações em cada grupo. Paulo Freire (2002) afirma sobre a importância desse ato de reflexão como fundamental para que a teoria não seja apenas “blablablá” e a prática, ativismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Pibid revelou que a mediação cultural vai muito além da simples transmissão de conteúdos, ela é, antes de tudo, um ato de escuta. Aprendemos que mediar é criar condições para que

vozes distintas se encontrem em um espaço de troca genuína, no qual o conhecimento não parte de um único polo, mas se constrói coletivamente. A roda de conversa, a visita à comunidade Tekoá Marangatu e o diálogo aberto com as crianças nos mostraram que a mediação cultural, quando pautada no respeito às experiências de cada sujeito, tem o poder de deslocar certezas e ampliar horizontes, tanto dos estudantes quanto dos próprios mediadores.

Compreender a mediação e o que ela possibilita é pensar a docência mais como um convite para deslocamentos e menos para a manutenção de caminhos já habitados. É propor movimentos provocativos. De inquietação.

Percebendo o que essa experiência vivenciada no ano de 2025 nos proporcionou, notamos o quanto é importante mapear previamente os conhecimentos reais das crianças e, a partir desse mapa, pensar multimeios de deslocá-las para um potencial território a ser explorado. O mais impressionante aqui é escutar o balido do carneiro, que antes soava baixinho, ir ganhando timbres mais intensos: o som do imaginário já habitando, trazendo para as crianças a autonomia de poder, a partir desse novo território, criar outras combinações. Aprendemos que não basta apenas expô-las à experiência.

A mediação torna-se especialmente importante quando tratamos de culturas historicamente invisibilizadas, como as dos povos indígenas. E, no contexto deste 3º ano, se não fosse o olhar atento e a escuta sensível da professora para as falas das crianças, poderia haver ali um espaço preenchido não por uma ótica de diversidade cultural, mas por uma interpretação de diferenciação e de perpetuação de uma cultura dominante. Isso também nos leva a pensar sobre a importância do componente Arte na escola. Talvez lá seja um dos únicos lugares culturalmente seguros pelos quais as crianças irão passar e experienciar uma mediação que lhes permita o direito de reconhecer os patrimônios

culturais da humanidade e de se reconhecer também como agentes produtores de culturalidades.

O Pibid também mediou a nossa própria formação acadêmica. Tudo isso se tornou ainda mais perceptível ao planejar, junto da professora supervisora, possibilidades para que as crianças estabelecessem relações entre o que viveram, o que sabiam e o que ainda poderiam vir a conhecer. Refletindo agora, depois de trazer à memória as lembranças desses momentos em específico e relatá-las em voz alta, percebemos o quanto essa identidade docente foi, nesse percurso, uma referência viva de como habitar a docência com sensibilidade e intencionalidade. Observar sua forma de conduzir o grupo, criando circularidade, horizontalizando a fala e valorizando o repertório das crianças, nos ensinou que a postura do professor é, em si, um ensinamento. Não apenas o que se diz, mas como se escuta, como se organiza o espaço e como se acolhe o outro. São gestos pedagógicos que formam.

Levamos conosco a compreensão de que a docência se aprende também no contato com quem já trilha esse caminho e que a supervisão, quando exercida com generosidade, é um ato de formação compartilhada. De certo modo, o carneiro não estava apenas na caixa apresentada às crianças. Ele também habitava nossos próprios processos formativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Mariluci Ramos de Quadros; ALVARENGA, Valéria Metroski. A formação docente e o ensino das artes visuais na perspectiva da arte indígena contemporânea. **Revista Digital do LAV**, v. 17, n. 1, p. e32/1–21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1983734887516>. Acesso em: 17 jun. 2026.

COSTA, Flávia Roberta Alves; VIDAL, Fabiana Souto Lima. Artes indígenas no ensino das artes visuais: uma revisão bibliográfica a partir da produção da pós-graduação brasileira. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 14, n. 34, p. 249–268, set. 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21065> . Acesso em: 17 jun. 2026.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Todas as artes).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura). Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf . Acesso em: 17 jun. 2026.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Educação: experiência e sentido).

MACHADO, William Marcos. **Os espaços da arte**: a formação do professor de artes visuais e suas relações com a educação formal e não formal. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6721> . Acesso em: 17 jun. 2026.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo : livro para análise do professor**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010. 206 p. (Teoria e prática).

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte (org.). **Linguagens da arte na infância**. 2. ed. atual. Joinville, SC: UNIVILLE, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 128 p.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

CAPÍTULO 5

IDENTIDADE DOCENTE E SUAS DESCOBERTAS: PISTAS PARA SE PENSAR A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS

Gabriel Valga Ricardo¹

Thomas Barbosa Zamboni²

¹ Professor colaborador do subprojeto.

² Bolsista de iniciação à docência.

INTRODUÇÃO

Uma pergunta que todo acadêmico já deve ter se feito ou que em algum momento do curso de licenciatura irá se fazer é: como saber se a educação com crianças é o que me fará brilhar os olhos? É curioso pensar sobre isso agora, já formado, sentado aqui na sala dos professores, atuando no campo da educação básica e ensino superior... e sendo professor orientador do mesmo subprojeto do qual tive o prazer de participar como aluno. Hoje divido essa experiência, que me auxiliou a formar o professor que sou ao lado da minha orientadora da época da graduação e que conduzia o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) quando eu era aluno e com inúmeros medos da sala de aula.

Hoje, como professor das disciplinas de Estágio Supervisionado e do Pibid, percebo nos acadêmicos muitas das mesmas inquietações que circundavam o processo de me [re]conhecer professor. Digo desse modo, escrito em colchetes, porque acredito que para ser professor é preciso ter consciência de que esse é um processo que não se finda após a formação docente inicial. É também, além de um movimento de profissionalização, a criação de uma identidade. E que se reconhecer como docente ocorre muito mais nos caminhos externos à universidade do que dentro dela. Percebo hoje que estar à frente de disciplinas que têm relação com a docência com crianças se dá justamente por conta do combinatório de experiências que me atravessaram durante os primeiros anos de atuação como professor de Arte, que ocorreram principalmente na Educação Infantil.

Nóvoa (2023, p. 3) já nos dizia que os primeiros anos de docência são os mais importantes para a formação desse professor que está criando a sua identidade. Diz ele que:

Adquiri a consciência de que os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são

os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na maneira como nos tornamos professores, na construção da nossa identidade profissional.

Durante esse período ocorreu a identificação, a indução e, no meu caso, o desenvolvimento de um senso criador de imaginários estéticos, políticos e socioculturais.

A experiência a qual aqui se relata teve início a partir da inserção de um acadêmico bolsista, no ano de 2025. O Programa foi para esse acadêmico um lugar que possibilitou o contato direto com a realidade escolar e com os desafios inerentes à prática docente antes mesmo do período das disciplinas de estágio obrigatório. Também serviu como um movimento de territorialidade, assim como foi para mim, no ano de 2012, na primeira turma do subprojeto, capaz de revelar evidências sobre a docência nos segmentos da educação básica e que no agora servem para formular os mapas que roteirizam o nosso fazer em sala de aula.

Entre as diversas expectativas e inquietações que me acompanhavam e que identifico também ao acompanhar os estudantes de licenciatura, assim como Thomas, uma delas se destacava de forma particular: a possibilidade de atuação com turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais. Será que conseguirei dialogar com as crianças? Como organizar o conteúdo de forma que prenda o interesse das crianças? Será que vou conseguir ensiná-las? E, principalmente, será que a docência com crianças é mesmo um espaço no qual vou me reconhecer como professor? Considerando tais aspectos, enquanto Thomas ia relatando sua experiência com o Pibid e contando sobre seus amedrontamentos perante a docência com crianças entre quatro e dez anos, fui lembrando das pistas que encontrei pelos caminhos que trilhei

como professor de Arte e que fizeram apaixonar-me pela docência nesses segmentos.

Pensar sobre quais segmentos nossos acadêmicos podem ocupar enquanto futuros professores de Arte me fez refletir sobre as especificidades que cada faixa etária carrega consigo e quais vão ao encontro também das suas identificações pessoais. Traremos como centralidade para esse texto a seguinte interrogativa: Qual o papel do Pibid na construção da identificação docente com a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental? Ou seja, como nos descobrimos professores de crianças?

Refletiremos sobre a importância e o quanto é essencial tensionar a identidade docente dos profissionais que atuam na educação com crianças, principalmente quando levado em conta a formação inicial. A intencionalidade desse relato não se sustenta na proposição de fórmulas ou receituários para definir quem se enquadra ou não no perfil de docência para os segmentos da Educação Infantil ou anos iniciais, mas sim refletir sobre uma série de pistas que o Pibid deixou por nossos caminhos, ajudando a nos territorializar em um dos múltiplos espaços quando se fala sobre docência na educação básica.

PISTAS PELO CAMINHO

Ao ingressar no projeto, percebi que minhas preocupações iniciais estavam menos relacionadas com a escola a qual iria me vincular, à orientação recebida ou às atividades a serem desenvolvidas e mais direcionadas ao público com o qual poderia atuar. A ideia de lidar com alunos mais novos gerava certo receio, resultado de uma experiência ainda limitada no campo da docência e de concepções prévias acerca das especificidades desse público. Foi nesse contexto que, durante o primeiro encontro com os professores orientadores das escolas participantes, a professora

supervisora Kariane informou que os pibidianos sob sua supervisão atuavam principalmente com turmas do Ensino Fundamental II.

Naquele momento não precisei de mais nada para desejar integrar seu grupo. A notícia trouxe alívio imediato e evidenciou o quanto meu receio em relação ao Ensino Fundamental I estava presente, mesmo antes de qualquer experiência concreta com esse público.

Partindo dessa visão inicial, marcada por inseguranças e dúvidas sobre minha atuação docente, trago ao longo deste texto a mudança de perspectiva proporcionada pelo Pibid. Trata-se de uma experiência potente, capaz de me atravessar de maneira profunda e, em muitos aspectos, complementar aquilo que os estágios obrigatórios, por conta da carga horária curta, não dão conta de suprir. Um dos fatores centrais dessa potência está na proximidade com os professores que acompanham o processo formativo dos acadêmicos, estabelecendo relações que diminuem medos e incertezas sobre a docência. No primeiro ano em que acompanhei a professora Kariane na escola, deparei-me com um novo universo de aprendizagens.

Observar de perto a elaboração dos planos de aula, a construção dos diálogos com os estudantes e as diferentes formas pelas quais uma aula pode tomar rumos distintos daqueles inicialmente planejados ampliou minha compreensão sobre o trabalho docente. A teoria estudada na universidade deixou de ser apenas um conjunto de conceitos e passou a se materializar em prática, experiência, conhecimento e descoberta.

Ao final de 2025, iniciei meu trabalho como estagiário em uma escola da rede municipal de Criciúma. Novamente, meu principal receio estava relacionado à faixa etária dos estudantes. A possibilidade de trabalhar com crianças menores de doze anos fazia com que eu questionasse minha própria capacidade de atuação. Conforme o trabalho avançou, passei por diversas turmas do Ensino Fundamental II, adiando, de certa forma, meu encontro com o tão temido Ensino Fundamental I. Entretanto, uma situação inesperada fez com que eu revisse algumas de

minhas concepções: em razão de uma reorganização de horários, fui realocado para auxiliar uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental I.

Vi-me completamente despreparado. Durante os dois dias em que permaneci naquela turma, não sabia exatamente como agir. Acabei recorrendo a estereótipos associados à infância: falava com a voz mais fina, infantilizava palavras e gestos e, sem perceber, diminuía as capacidades daquelas crianças.

Sem conseguir me encontrar naquele contexto e sentindo-me deslocado, solicitei uma mudança de horário na Secretaria de Educação, retornando ao trabalho com turmas mais velhas. Nos dias seguintes, enquanto aguardava o retorno das atividades do Pibid, comecei a refletir sobre o motivo daquela situação ter me afetado tanto. Passei a questionar de onde vinha aquele receio e percebi que ele parecia ser compartilhado por muitos estudantes de licenciatura, quase como uma espécie de “lenda urbana” relacionada ao trabalho com os alunos mais jovens.

Durante uma conversa com um professor do curso de Artes Visuais, ouvi que esse medo era bastante comum e que muitos acadêmicos relatavam experiências semelhantes à medida que se aproximavam dos estágios obrigatórios com turmas do Ensino Fundamental I. Essa observação provocou uma reflexão importante: eu nunca havia tido, de fato, uma experiência negativa com crianças menores. Então, por que carregava tanta insegurança?

Ao refletir sobre a origem dessas inseguranças, percebo que elas estavam relacionadas, em grande medida, às memórias que carregava da minha própria trajetória escolar. Mesmo sem perceber, eu havia construído uma imagem da docência nos anos iniciais baseada nas experiências vividas durante meu período como estudante do Ensino Fundamental I. Em minha memória, permanecia a ideia de aulas conduzidas sempre da mesma maneira: estudantes organizados em suas cartei-

ras, atividades padronizadas e o professor ocupando o lugar central da fala e da condução do conhecimento.

Durante muito tempo, tomei essa lembrança como uma verdade sobre o ensino destinado às crianças. Por consequência, acreditava que atuar com essa faixa etária significaria reproduzir uma dinâmica que não me despertava interesse enquanto futuro professor. O que eu ainda não compreendia era que aquela forma de organizar as aulas não representava a totalidade das práticas possíveis, mas apenas uma experiência específica vivida em meu percurso escolar.

Foi a partir dos diálogos estabelecidos no curso de Artes Visuais, especialmente nas disciplinas de Laboratório de Ensino da Arte para Educação Infantil e anos iniciais, bem como nas conversas com colegas que já atuavam com crianças, que comecei a identificar pequenas pistas que me levaram a questionar a percepção que eu havia construído sobre esse segmento. Aos poucos, percebi que sustentava meus receios em uma hipótese limitada, construída a partir de experiências escolares anteriores e que não contemplava a riqueza metodológica presente no trabalho pedagógico com as crianças.

Nesse movimento de reflexão, passei também a observar que os relatos que chegavam até mim, seja por professores ou colegas de curso, eram, em sua maioria, experiências positivas. Eram descrições de projetos pedagógicos potentes, marcados pelo envolvimento, pela curiosidade e pela participação ativa das crianças. Raramente apareciam falas relacionadas à falta de interesse ou de proatividade diante das propostas do componente Arte. O que se evidenciava era justamente o contrário: um público aberto ao encantamento, à experimentação e à experiência.

Essa recorrência de relatos sobre vivências significativas com essas faixas etárias tensionou minhas inseguranças iniciais. Se havia tantos relatos de práticas tão potentes, talvez o meu receio estivesse mais relacionado a uma construção prévia do que à realidade do trabalho com esse público. Foi nesse contexto que comecei a perceber a necessidade

de me permitir viver esse segmento de forma mais aberta, deslocando o medo inicial para uma postura de investigação e escuta do que realmente acontece no cotidiano da docência com crianças.

Essa constatação despertou em mim uma curiosidade que passou a disputar espaço com o medo. Se aquilo que eu imaginava sobre as aulas para crianças não correspondia necessariamente à realidade, seria possível que minhas inseguranças também estivessem equivocadas? Foi nesse momento que o Pibid se mostrou fundamental em meu processo formativo. O Programa ofereceu um espaço seguro para explorar essas dúvidas, permitindo que eu me aproximasse desse contexto acompanhado por professores supervisores, orientadores e colegas de formação. Saber que haveria escuta, orientação, preparo e amparo tornou possível transformar um território antes marcado pelo receio em um espaço de investigação, descoberta e construção da identidade docente.

Diante de todos esses questionamentos e de uma curiosidade crescente em relação à possibilidade de conhecer outro lado da docência até então não vivenciado por mim, passei a frequentar a turma do Pibid sob orientação da professora supervisora de Arte Juliana. Lembro que cheguei ao primeiro dia um pouco nervoso. Entretanto, assim que entrei em sala de aula, percebi, pela primeira vez, que ser professor de crianças mais novas não correspondia exatamente às imagens que eu havia construído de antemão. Chamou-me a atenção a forma como a professora Juliana conduzia seu trabalho pedagógico. Ela estabelecia um contato direto com as crianças por meio de rodas de conversa, da escuta atenta e do diálogo constante. Não havia uma postura de infantilização, tampouco expectativas reduzidas por se tratar de crianças pequenas. Pelo contrário, partia-se do reconhecimento de que ali estavam sujeitos capazes de curiosidade, interesse e desejo de aprender.

Foi nesse contexto que comecei a enxergar a potência presente naquele público e o que é pensar numa docência “com” e não mais “para” as crianças (Cunha, 2015). A turma demonstrava uma força que eu ainda

não conhecia. Nas rodas de conversa, nas interações em sala e nas atividades propostas elas devolviam e ressignificavam os conhecimentos de maneira intensa e significativa, comparável à de estudantes mais velhos, porém atravessada por outras formas de expressão e experimentação. Minhas expectativas iniciais, portanto, mostraram-se equivocadas. Aos poucos, fui desconstruindo concepções que havia construído sem nunca as ter confrontado com a prática concreta da docência. Esse processo de aproximação com as turmas de anos iniciais passou a reconfigurar meu olhar, transformando inseguranças em experiências de aprendizagem e ampliando minha compreensão sobre o que significa ensinar Arte para crianças.

ONDE AS PISTAS VIRARAM UM CAMINHO

Em uma das atividades desenvolvidas com a turma do primeiro ano do Ensino Fundamental I, trabalhamos a ampliação do repertório dos estudantes sobre a cultura indígena brasileira, abordando também os povos que habitam as proximidades da região. As primeiras aulas foram dedicadas à organização de materiais e ao planejamento de uma proposta pedagógica que pudesse se constituir como uma experiência significativa. A aula teve início com uma roda de conversa conduzida pela professora a partir de questionamentos que buscavam mobilizar a curiosidade das crianças, tais como: “Vocês sabem o que é ser uma criança indígena?” e “Como vocês acham que é?”. Essas provocações fizeram com que as crianças se envolvessem imediatamente com o tema, trazendo conhecimentos prévios, ainda que iniciais, mas que evidenciavam sua curiosidade e abertura ao novo.

A primeira pista que fez com que eu me identificasse com a docência com crianças surgiu quando comecei a observar a forma como os alunos se relacionavam com as experiências propostas nas aulas de Arte. Ao acompanhar as turmas dos anos iniciais no Pibid, percebi que

havia um espaço muito maior para o sensível, para a imaginação e para a construção de experiências que ultrapassavam o simples cumprimento de uma atividade. Compreendi o que Pilotto (2020) diz sobre a educação com crianças, sob a perspectiva de uma educação pelo sensível, que o ser professor ali se trata de uma proposta em que os profissionais ocupam mais uma posição de “[...] provocadores de afeto e mobilizadores de experiências sonoras, visuais e corporais com as diferentes linguagens da arte (visual, corporal, sonora), ao mesmo tempo em que são afetados e se abrem para novos acontecimentos” (Pilotto, 2020, p. 14). Aos poucos, fui compreendendo que ensinar Arte, considerando crianças, não significava apenas transmitir conhecimentos por meio do fazer pelo fazer. O aprendizado ali acontecia no ato de mediar e criar situações de encontro, afeto e experimentação.

A partir das falas dos estudantes, a professora passou a introduzir aspectos do contexto da arte indígena e de suas formas de vida, abordando elementos como brinquedos, pintura corporal e, principalmente, a proposta do encontro seguinte, que consistia na experimentação de pigmentos naturais e padrões de desenhos e traços indígenas. As crianças demonstraram grande entusiasmo diante da possibilidade de experimentar materiais e começaram a levantar hipóteses sobre como seriam produzidas as tintas, compartilhando suas expectativas entre si.

Também encontrei encanto na capacidade investigativa daqueles sujeitos de experiência. Entendi depois que todo esse senso investigativo é próprio da criança e que seus fazeres diários constituem um movimento exploratório sedento por conhecer e descobrir o mundo. Conforme destaca Pilotto (2020, p. 16), a criança, “[...] é, por natureza, um ser investigativo, explorando o mundo por meio das suas experiências em rabiscar, movimentar-se, criar trajetórias imaginárias, brincar”. Passei a enxergar o que estava além dos rabiscos. A perceber o que ia além das falas. A compreender que o modo dançante de andar, de tocar

os objetos e até mesmo o ato de se deitar para ouvir histórias, também é pesquisa.

Durante as observações e intervenções realizadas no Pibid, percebi que muitas vezes uma simples pergunta era capaz de gerar discussões, interpretações e caminhos que eu jamais teria previsto. Essa abertura para a descoberta tornou cada aula um espaço de surpresa e aprendizagem compartilhada. Foi aí que entendi a importância das perguntas e o quanto um ponto de interrogação no lugar certo pode transportar uma turma inteira para outra realidade.

Mais do que provocar experiências, eu também era afetado por elas.

Ao final da aula, durante a organização do planejamento com a professora e os demais acadêmicos do Pibid, manifestei certa insegurança quanto à proposta. Questionei se seria realmente adequado permitir que as próprias crianças manipulassem os materiais livremente, temendo que isso resultasse em desorganização excessiva em vez de uma vivência pedagógica significativa. Nesse momento, a professora me tranquilizou afirmando que, embora pudesse haver algum nível de desordem, a trajetória dela com aquela turma demonstrava que as crianças já possuíam um repertório construído de organização, especialmente quando mediadas em processos investigativos e sensíveis.

O brincar também se apresentou como uma marcação importante para minha lista e que corroborou na minha identificação com a docência com crianças. Compreendi que brincar não é apenas um momento separado da aprendizagem, mas uma forma de construção de conhecimento atravessada pela imaginação e pelas relações. Nesse sentido, Pilotto (2020, p. 16) afirma que brincar, com base em Fantin (2000, p. 83),

[...] é uma aprendizagem, uma aprendizagem que se baseia na imaginação e a enriquece. A criança tem o potencial imaginativo e aprende a brincar

brincando, e esse brincar é aprendido por meio de vários fatores: através de relações interpessoais que dependem basicamente de afeto e emoção; através da linguagem e através do uso de objetos mediadores.

Ao observar as crianças criando, inventando e atribuindo sentidos às propostas artísticas, passei a compreender com mais profundidade o potencial pedagógico presente nessas experiências.

No dia da realização da atividade, a professora levou materiais como beterraba e temperos, que foram utilizados na produção de tintas naturais a partir da mistura com água e cola. Ao longo da proposta, percebi que eu mesmo estava sendo capturado pela experiência, deixando de lado o receio inicial relacionado à possível falta de organização. Assim como as crianças, passei a me envolver com a materialidade da atividade, acompanhando o processo de experimentação sem a preocupação constante com o controle.

Outra pista apareceu na maneira como as crianças se entregavam às propostas. Diferentemente do que eu encontrava com frequência entre os adolescentes, que muitas vezes demonstravam receio do julgamento dos colegas ou preocupação com o resultado final, as crianças pareciam viver os processos das aulas com maior espontaneidade. Elas se permitiam experimentar materiais, inventar narrativas, imaginar possibilidades e compartilhar suas descobertas sem medo de errar.

Essa característica dialoga com o que Larrosa (2014) compreende como experiência, ao pensar o sujeito como alguém que se expõe ao vivido, revelando suas fragilidades e se abrindo aos riscos do que aquele acontecimento pode causar-lhe. Nesse sentido, a criança, enquanto sujeito de experiências, é capaz de abrir frestas de sensibilidade, pois se aventura em descobrir sons, sabores, texturas, imagens, objetos, espaços e corpos, constituindo-se a partir dessas vivências singulares (Pilotto, 2020).

As crianças exploravam os materiais por meio do cheiro, das texturas e das possibilidades de mistura, construindo relações com suas próprias vivências. Suas falas evidenciavam esse atravessamento entre experiência estética e cotidiano ao associarem os cheiros aos momentos vividos em casa, as texturas à areia e as cores a diferentes lembranças. Em um dos momentos, uma criança comentou “eu não gosto de beterraba, mas acho que agora vou gostar”, revelando como a experiência sensível pode ressignificar percepções anteriores.

Sem que eu percebesse, o tempo da atividade passou rapidamente. Ao final, durante o intervalo no qual os acadêmicos e a professora se reuniam para organizar o próximo encontro e compartilhar as impressões da aula, a professora supervisora observou que eu não havia interagido com a conversa, como de costume. Segundo ela, eu estava tão imerso na experiência das crianças com os materiais que não manifestei preocupações com possíveis desorganizações, algo que antes era uma constante em meu olhar. Ela ainda destacou que percebia um “brilho no olhar” diferente daquele do meu primeiro dia no Pibid, evidenciando uma transformação na minha relação com a docência e, sobretudo, com a docência com crianças. Nesse momento, percebi que já não me sentia deslocado na sala, mas sim envolvido e atuando de forma significativa, assumindo iniciativas sempre que possível e demonstrando ansiedade positiva por novas propostas com a turma.

Todas essas pistas que foram sendo construídas ao longo do processo formativo me levaram até os dias atuais, especialmente no momento de escolha do tema para este relato de experiência. Inicialmente, eu me encontrava confuso e sem saber exatamente qual caminho seguir. No entanto, a vivência recente no Pibid tornou-se um ponto de inflexão importante. Acredito que reconhecer essas pistas pode contribuir para outros acadêmicos que, assim como eu, chegam à licenciatura carregando inseguranças sobre atuar com crianças. Muitas vezes, os medos são construídos antes mesmo de a experiência acontecer. No meu caso, foi o

contato direto com as crianças mediado pelas experiências do Programa e pelas disciplinas que preparam para a docência com crianças que permitiu desconstruir imaginários e perceber que a identificação docente não nasce apenas de preferências prévias, mas também dos encontros, das experiências e dos afetos que atravessam o processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA QUAIS CAMINHOS ME LEVARAM

Ao revisitar essa trajetória, percebo que o Pibid proporcionou aprendizagens que vão muito além do planejamento de aulas ou da observação da rotina escolar. O Programa se constituiu como um espaço formativo de grande relevância, no qual a vivência cotidiana na escola permitiu o entrelaçamento entre teoria e prática de maneira mais orgânica e significativa. Nesse processo, compreendi que a formação docente não se limita à apropriação de conteúdos pedagógicos, mas envolve, sobretudo, a construção de um olhar sensível para as relações que se estabelecem no ambiente escolar, especialmente no contato com as crianças, e que isso faz parte da construção de uma identidade.

O Programa me permitiu descobrir aspectos da docência que eu sequer sabia que precisava descobrir. Antes da inserção no Pibid, minha compreensão sobre o trabalho docente era atravessada por inseguranças, muitas delas construídas ao longo da minha própria trajetória escolar e da pouca experiência prática com turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais. No entanto, ao participar das atividades e acompanhar professores em exercício, percebi que muitos desses receios não se sustentavam na realidade concreta da sala de aula, mas sim em representações prévias que eu havia naturalizado ao longo do tempo.

Mais do que ensinar sobre ser professor, essa experiência me ensinou a questionar meus próprios receios, a reconhecer preconceitos

construídos ao longo da formação e, principalmente, a compreender que a relação com os estudantes não deve partir de expectativas limitadoras, mas do reconhecimento de suas potencialidades. Esse deslocamento foi fundamental para que eu começasse a repensar o lugar da infância no processo educativo, deixando de enxergá-la como uma etapa de menor complexidade e passando a compreendê-la como um campo potente de criação, experimentação e produção de sentidos.

Nesse sentido, o Pibid revelou-se um espaço fundamental para minha formação docente, proporcionando experiências que dialogam de maneira tão significativa quanto os próprios estágios obrigatórios. Diferentemente dos estágios, que muitas vezes são marcados por um tempo reduzido de permanência na escola e por uma observação mais pontual da realidade, o Programa possibilita uma inserção mais contínua e reflexiva no cotidiano escolar. Essa continuidade favorece a construção de vínculos com professores, estudantes e com a própria dinâmica institucional, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos processos educativos. Foi por meio dessa convivência prolongada que pude transformar inseguranças em descobertas e compreender que a docência também se constrói no enfrentamento dos medos que carregamos antes mesmo de entrar em sala de aula. O medo, nesse sentido, não desaparece completamente, mas passa a ser ressignificado como parte do processo formativo. Ele deixa de ocupar um lugar de paralisação e passa a se constituir como elemento de reflexão, impulsionando a busca por novas formas de compreender e atuar na prática pedagógica.

O contato direto com as turmas dos anos iniciais me permitiu reconhecer que as crianças são sujeitos ativos, curiosos e profundamente capazes de produzir conhecimento a partir das experiências vividas. Essa percepção foi fundamental para deslocar a ideia de que o papel do professor é transmitir conteúdos. Passei a compreender a docência como um processo de mediação, escuta e criação de formas de aprendizagem. O professor, nesse contexto, não ocupa apenas o lugar de detentor do

conhecimento, mas de mediador de experiências que possibilitam aos estudantes se colocarem em relação com o mundo, com os outros e consigo mesmos.

Além disso, o Pibid contribuiu para que eu compreendesse a importância da reflexão coletiva na formação docente. As trocas com professores supervisores, colegas pibidianos e orientadores acadêmicos foram essenciais para ressignificar experiências e construir novos entendimentos sobre a prática pedagógica. Muitas das minhas inseguranças iniciais foram sendo desconstruídas justamente nesses momentos de diálogo, nos quais era possível compartilhar dúvidas, dificuldades e descobertas.

Nesse processo, percebo também o quanto a formação docente é atravessada por dimensões afetivas. A relação construída com os estudantes, com os professores da escola e com os próprios colegas de formação influencia diretamente na maneira como percebemo-nos enquanto futuros docentes. O afeto, nesse sentido, não se separa do processo de ensino e aprendizagem, mas o constitui de maneira profunda, atravessando as práticas pedagógicas e as formas de relação estabelecidas em sala de aula.

Por fim, compreendo que o Pibid não apenas complementou minha formação acadêmica, mas também contribuiu para a construção de uma identidade docente em constante transformação. Trata-se de um processo que não se encerra, mas que se reinventa a cada nova experiência vivida no contexto escolar. A docência, nesse sentido, deixa de ser uma escolha baseada em certezas absolutas e passa a ser um caminho construído no movimento, na dúvida e na abertura ao inesperado.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; BORGES, Camila Bettim. A arte é para as crianças ou é das crianças? Problematicando as questões da arte na educação infantil. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação da Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 85-100. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126962/000968039.pdf?sequence> . Acesso em: 22 jun. 2026.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NÓVOA, António. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, p. e023001, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833> . Acesso em: 22 jun. 2026.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte (org.). **Linguagens da arte na infância**. 2. ed. atual. Joinville, SC: UNIVILLE, 2020.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

CAPÍTULO 6

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DA DOCÊNCIA NO PIBID ARTES VISUAIS: ENTRE DESLOCAMENTOS, CRIAÇÃO E FORMAÇÃO

Aurélia Regina de Souza Honorato¹

Juliana Pereira Guimarães²

Leonardo da Rocha Dambrowski³

Michele Campos Faustino Martins⁴

¹ Coordenadora de área.

² Professora supervisora.

³ Professor supervisor.

⁴ Professora supervisora.

ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE: A FORMAÇÃO COMO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS

A formação docente em Artes Visuais, quando vivida no entrelaçamento entre universidade e escola, constitui-se como um campo de experiências que desloca, provoca e reinventa modos de ensinar e aprender. No âmbito do Pibid Artes Visuais, temos acompanhado de perto esse movimento, no qual professores supervisores e licenciandos produzem juntos modos de ver, sentir e pensar a docência. É nesse contexto que emergem os relatos de Juliana, Leonardo e Michele, cujas narrativas revelam não apenas práticas pedagógicas, mas processos de subjetivação que se constroem na relação com a arte, com os estudantes e com os próprios limites e possibilidades da profissão.

Leonardo descreve que, ao receber oito licenciandos em sua sala de aula, viu-se retirado de uma rotina confortável: “Eu lá, de boa na lagoa, e chegam oito estudantes fervorosos de Arte dando opiniões, trazendo olhares, inventando coisas e criando comigo”. Esse deslocamento, que inicialmente lhe tirou a *paz pedagógica*, tornou-se um campo fértil de reinvenção. Ele próprio reconhece que “o Pibid não chega à escola de uma vez, como uma grande revolução. Muitas vezes, ele chega devagar, ocupando os pequenos espaços da rotina, até que, quando percebemos, já transformou muita coisa.

Sua percepção ecoa a compreensão de Dewey (2010), para quem uma experiência significativa não se dá de forma abrupta, mas se organiza como continuidade viva: “Não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular.” (Dewey, 2010, p. 111). A experiência, para Dewey, é movimento, fluxo e transformação — exatamente o que se evidencia no cotidiano narrado pelo professor.

Juliana, por sua vez, revisita sua trajetória desde 2012, quando ingressou no Pibid como bolsista, afirmando que “estar com os professores da formação inicial e continuada de forma relacional pensando sobre Arte na escola [...] é sem dúvidas potente e transformador”. Ao narrar sua passagem pela formação inicial, pelos eventos acadêmicos e pela pós-graduação, ela destaca que essas vivências contribuíram para a construção de uma identidade docente sensível à experiência, à escuta e à criação: “A docência em artes com crianças [...] é um lugar de construção de processos criativos por meio da experiência e de pensar espaços com investigação a partir de questionamentos e escuta”.

São experiências relatadas que dialogam diretamente com a compreensão de que a arte tem potência para desalojar, perturbar e desestabilizar modos cristalizados de pensar a educação (Loponte, 2014). Elas também evidenciam que a docência não é um território estável, mas um campo de forças, atravessado por afetos, tensões e descobertas. Nesse sentido, o Pibid não atua como uma intervenção abrupta, mas como um movimento que se infiltra nos pequenos gestos, nas conversas, nas escolhas metodológicas e nas interações cotidianas. É essa organização sensível, relacional, imprevisível e viva que se manifesta nos relatos dos supervisores.

Ao reunirmos aqui nossas vozes buscamos tornar visível o que o Pibid produz: experiências estéticas da docência. Experiências que não se limitam a metodologias ou técnicas, mas que operam como práticas de si e do outro, como espaços de criação coletiva e como gestos políticos que ampliam o sensível na escola.

JULIANA: A DOCÊNCIA QUE SE FAZ NA ESCUTA

Estimados colegas de profissão, eu poderia contar sobre os desafios que enfrentamos diariamente na docência na atualidade, em

especial os da educação pública, e fazer aquele desabafo que de fato, em muitos momentos, faz-se necessário para compreender a origem dos desconfortos. Porém, escolho falar sobre o que me afeta, desloca e me motiva. Penso aqui em Larrosa quando diz que “[...] a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (2017. p. 34). Estar com os professores da formação inicial e continuada de forma relacional pensando sobre arte na escola é, sem dúvidas, transitar pelas dimensões desta lógica.

Quero contar sobre a minha experiência de estar no Pibid Artes Visuais para incentivá-los a perceberem as transformações que ocorreram e ocorrem neste processo que teve início em 2012 quando fui bolsista de iniciação à docência, da primeira turma do Programa na universidade. A sua implantação, organização e as dinâmicas dos encontros foram se construindo e se entrelaçando com minha formação inicial. Estar no campo de atuação antes mesmo de estar formada me permitiu vivenciar o cotidiano da docência, ampliar o meu repertório em relação à pesquisa e compreender as relações com o ensino e a conexão entre teoria e prática.

Ainda como bolsista, participei de diversos eventos acadêmicos e viagens, inclusive para outras Universidades fora do estado, apresentando as experiências e percursos criativos que foram desenvolvidos com pesquisa e reflexões. A relação entre os conhecimentos aprendidos nas aulas da graduação somados às vivências na escola acompanhando os professores em formação continuada contribuíram com a constante construção de minha identidade docente.

O interesse pelo conhecimento e incentivo dos coordenadores do Programa me levaram a continuar estudando até que avancei para a pós-graduação em nível de Mestrado ao mesmo tempo em que lecionava, o que foi um grande desafio pessoal. Posso dizer que esta experiência foi um espaço de deslocamento e de ampliação da formação crítica não

somente em relação ao sistema educacional, mas também sobre os processos de ensino e aprendizagem, as metodologias e a formação docente.

A docência em artes com crianças, que é a faixa etária com a qual atuo, é um lugar de construção de processos criativos por meio da experiência e de pensar esses espaços como ambientes de investigação a partir de questionamentos e da escuta. Isso se transformou em uma prática constante por meio da roda de conversa, uma metodologia que utilizo como espaço de aprendizagem relacional de construção de saberes. Esses conhecimentos sobre o respeito às falas das crianças como parte do processo de ensino e aprendizagem se constituiu a partir dos estudos sobre a metodologia de pesquisa com crianças.

Estar com as crianças é sempre um convite à observação e à reflexão. Elas nos deslocam com seus questionamentos inesperados, e há uma linha delicada entre acolher seus desejos e mediar processos que ampliem seus interesses, expressões e imaginação. Essa relação gera desdobramentos importantes para a educação do sensível. Quando penso nas aulas, percebo-me dentro dos processos, abrindo espaço para a escuta ativa, para as trocas e para o encontro e, ao mesmo tempo, assumo a posição de quem observa de fora, como docente, para compreender o que está acontecendo. Reconheço, assim, a importância da ampliação de repertório por meio do contato com diferentes linguagens artísticas, do desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da garantia de acesso à cultura historicamente construída.

O Pibid me permitiu estar na escola antes de minha formação e agora, já formada e atuando como professora supervisora. Uma experiência que se fez e faz fundamental para consolidar meu olhar sobre a docência não como um exercício teórico, mas como um acontecimento real, cheio de encontros, desafios e descobertas.

Pude experimentar o que significa aprender com as crianças, com os professores supervisores e com a própria dinâmica da escola, compreendendo que a formação docente se faz no entre, entre a teoria

e a prática, entre a escuta e a ação, entre o que sabemos e o que ainda estamos por descobrir. Uma vivência que ampliou minha compreensão sobre o papel da arte na educação e reafirmou a potência da experiência, no sentido larrosiano, como aquilo que nos atravessa e nos transforma. Espero que este meu relato tenha ressonância nas suas experiências também.

LEONARDO: QUANDO O PIBID DESESTABILIZA E CRIA NOVOS MODOS DE EXISTIR DOCENTE

Sou o Leonardo, professor de Arte. Tenho 29 anos e estou atuando como professor supervisor do Pibid em uma escola municipal muito bonita e organizada. Adoro o café dessa escola, parece que a merendeira é uma verdadeira chef. O lugar tem dois andares e uma sala de Arte enorme: grandes janelas de vidro, pias bem equipadas e uma variedade de materiais. Não tem desculpa para fazer uma aula de Arte meia-boca nessa escola, o negócio é fazer acontecer.

No começo do ano, achei que minha rotina seria tranquila e bem pacífica, cheia das muitas comodidades que turmas boas e uma boa estrutura física podem oferecer. Eu estava enganado. Essa atuação como supervisor do Pibid veio para tirar a minha paz pedagógica. Sabe aquela paz que é boa, mas te deixa sempre no mesmo lugar? Pois é, eu estava nesse lugarzinho faz um tempo, dando minhas aulas pautadas nos autores que eu já conhecia, longe da energia da universidade.

Nunca tive a experiência de supervisionar o estágio de um professor em formação e, agora, receber oito professores e professoras nas minhas aulas foi algo bombástico. É como se eles tivessem entrado em um espaço que é só meu, sabe? E isso me deu muito pano para manga. Quando meus alunos souberam que teriam mais quatro professores dentro da sala de aula comigo eles piraram. A maioria odiou a ideia. Nem

parece que, agora, eles ficam procurando, perguntando e interagindo com eles. Até deu ciúmes. Os alunos são meus! É complicado, viu? Eu lá, de boa na lagoa, e chegam oito estudantes fervorosos de Arte dando opiniões, trazendo olhares, inventando coisas e criando comigo.

Teve um dia em que os coordenadores de área foram visitar nossa escola para ver como estava sendo a experiência para mim, para os pibidianos e, acima de tudo, para os alunos. Depois de uns dois meses atuando juntos, planejando métodos, criando jogos, atividades mais lúdicas e propostas diferentes trazidas diretamente da universidade pelos acadêmicos, a coordenadora perguntou aos adolescentes o que havia mudado desde que os professores do Pibid passaram a frequentar as aulas. E eles responderam: nada. N-A-D-A. Minha vontade era dar uma bronca neles, mas, no fim, percebi que aquela resposta dizia muito mais do que parecia. Talvez o que tenha mudado tenha sido tão natural para eles que já virou parte da rotina, parte da aula, parte daquele espaço. E isso abriu novos caminhos na minha cabeça, caminhos que eu ainda estou entendendo, descobrindo, elaborando. O mais bonito é perceber que agora eu posso pedir ajuda aos universitários nesse processo!

Apesar de os estudantes não conseguirem pontuar com clareza o que mudou, considero que algo muito importante acontece quando o Pibid entra em cena. Não existe parte “vazia” ou “morta” nessa experiência. Até os momentos de pausa, silêncio, adaptação ou confusão fazem parte do processo e ajudam a dar sentido ao que está sendo construído coletivamente. É como se, até então, os estudantes ainda estivessem percebendo e assimilando as contribuições trazidas pelo Programa, mesmo sem conseguir traduzi-las em palavras.

Depois daquele dia, comecei a perceber que talvez eu também precisasse tornar mais visível aos alunos tudo o que estava sendo construído ali. Então, durante as aulas, passei a destacar quem teve determinada ideia, quem sugeriu um artista, quem pensou nos materiais ou quem trouxe uma proposta diferente. Aos poucos, fui entendendo que

o Pibid não chega à escola de uma vez, como uma grande revolução. Muitas vezes, ele chega devagar, ocupando os pequenos espaços da rotina, até que, quando percebemos, já transformou muita coisa.

Não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. Resumem aquilo por que se passou e impedem sua dissipação e sua evaporação displicente.” (Dewey, 2010, p. 111).

Meus bolsistas do Pibid se dividem em dois grupos, cada um com suas características e com sua própria forma de expressar o atual momento que eles vivem na graduação. Quando esses grupos chegam à escola, passam a compor uma nova realidade diante das práticas escolares cotidianas. Nem tudo é milimetricamente planejado e as coisas acontecem em um tempo em que somos constantemente surpreendidos pela força da rotina e pela imprevisibilidade. Em um momento, chega um aluno novo, em outro surge um ensaio para o hino nacional e, de repente, parece que tudo sai do lugar.

Fayga Ostrower escreve que “[...] o homem não somente percebe as transformações como sobretudo nelas se percebe” (2014, p. 10). Acho que essa frase atravessa muito o que tenho vivido nessa experiência. É aí que me refiro ao caos mental que ela provoca: o desafio de fazer tudo se encaixar, de sustentar a coesão e de encontrar sentido no que acontece. Como professor a gente até já está acostumado com esse contexto tão complexo, mas como mediador dos acadêmicos, o compromisso parece ainda maior. “Vivemos em um mundo em que há uma dose imensa de organização, mas é uma organização externa, não a da ordenação de uma experiência crescente e que envolva, além disso, a

totalidade da criatura viva, rumo a uma conclusão gratificante” (Dewey, 2010, p. 123).

Pensando nisso, percebo que insistir em um planejamento excessivamente fechado pode reduzir as possibilidades de ensino e aprendizagem que são tão latentes na escola, que é esse lugar de descobertas e encontros inesperados. Por isso, a experiência de mediação no Pibid tem contribuído para que eu repense a forma como conduzo minhas aulas. Antes, eu planejava de modo mais linear, como se o processo precisasse seguir blocos muito definidos. Hoje, depois de alguns meses de atuação e discussão junto ao Programa, sinto-me mais como alguém que aprende a caminhar no imprevisto, preparado para reagir aos acontecimentos. Uma aula pode ser interrompida, adiada, transformada ou até substituída por conta de algo que emergiu em sala. Isso não significa desorganização, significa abertura para o que a experiência traz. E é justamente isso que me interessa: ver a aula de Arte existir na sua integridade.

Meus alunos foram muito afetivos com o pessoal do Pibid. Aos poucos, eles começaram a perceber e admirar as individualidades de cada acadêmico: a forma como se expressam artisticamente, socialmente e até o jeito como ocupam os espaços da escola. Acho muito bonito observar isso, porque o pessoal da arte costuma carregar uma personalidade muito forte e muito própria. Cada um tem seus gostos, suas referências, seu jeito de falar, de reagir aos estímulos, de criar e de existir no mundo. E as crianças e os adolescentes percebem tudo isso. Eles começam a se identificar com esses novos modelos de existência, encontrando afinidades, inspirações e até formas diferentes de enxergar a si mesmos.

Nessa hora, preciso segurar um pouco o ciúme porque muitas vezes os alunos ficam ansiosos esperando pelas participações do Pibid. As crianças, principalmente, são mais eufóricas: gritam pelos acadêmicos, perguntam onde eles estão, procuram por eles na escola e até ficam tristes quando algum deles se ausenta. No fim das contas, acho que isso também revela a potência afetiva que o Programa cria dentro da escola.

Os pibidianos deixam de ser apenas visitantes e passam a fazer parte da rotina emocional daqueles alunos.

Dar aula com a sensação de estar sendo observado pode ser uma experiência bem tenebrosa. Algumas vezes, durante os períodos de adaptação nas séries iniciais, já compartilhei a sala com pais de alunos que, mesmo não sendo o ideal, acabavam permanecendo ali por um tempo para ajudar os filhos nesse processo. E, sinceramente, aquilo já me deixava desconfortável, mesmo que, naquele momento, o entendido sobre a aula de Arte fosse somente eu. Agora imaginem receber oito universitários dentro da minha sala, observando meus vícios pedagógicos, minhas falas, minhas falhas e, além disso, participando ativamente do planejamento das aulas. Isso foi demais para o meu coração.

Houve uma situação em que uma turma de oitavo ano parecia depender do celular para praticamente tudo. Qualquer proposta criativa acabava passando pela necessidade de utilizar tablets, aplicativos ou tecnologias que, muitas vezes, estavam mais relacionadas à reprodução rápida de ideias prontas do que a um processo mais aprofundado de pesquisa e criação. Os alunos procuravam copiar desenhos prontos da internet em praticamente todas as atividades e, até certo ponto, isso era aceitável. O que começou a me preocupar foi perceber que, com frequência, eles acabavam se distraindo e migrando para redes sociais, tirando fotografias ou realizando outras atividades que não tinham relação com a proposta da aula. Foi nesse contexto que os acadêmicos do Pibid propuseram uma ação simples, mas extremamente significativa.

Os pibidianos perceberam essa situação logo de cara e sugeriram que nos afastássemos, por um momento, das produções visuais tradicionais. Começamos então a desenvolver jogos relacionados aos conteúdos que estávamos estudando, principalmente à música. Uma das atividades trabalhava ritmo por meio de uma brincadeira simples de bater copos na mesa, algo que os acadêmicos trouxeram da própria universidade. Era uma experiência que ainda estava muito presente na

formação deles e que, segundo acreditavam, poderia funcionar bem naquele contexto. Também saímos da apostila e ocupamos outros espaços da escola, como o pátio. Só essa mudança de ambiente já transformou completamente a dinâmica da turma. Os alunos ficaram mais participativos, motivados e envolvidos com as propostas.

O mais curioso é que os estudantes não estranharam ficar sem o celular. Na verdade, eles nem sequer pareceram perceber sua ausência. Estavam envolvidos demais com as atividades, interagindo uns com os outros e aproveitando verdadeiramente a aula. Depois dessa experiência, o uso do celular deixou de ser um problema recorrente naquela turma. Percebi que a tecnologia, embora possa ser uma ferramenta importante, nem sempre favorece a concentração e o envolvimento quando utilizada sem objetivos bem estruturados. Ao mesmo tempo, ficou muito evidente que experiências coletivas, mais corporais e interativas, despertavam nos estudantes um interesse muito mais genuíno pela aula e pelos processos criativos.

Mas nem tudo são flores. Tivemos também uma experiência em que estávamos trabalhando arte dos povos originários e meus acadêmicos decidiram levar uma contextualização mais aprofundada para as turmas do quinto ano. O problema não estava no conteúdo em si, mas na maneira como ele foi apresentado. O linguajar utilizado, os conceitos e a estrutura do material estavam muito densos para uma turma acostumada com propostas mais práticas, imagéticas e manuais. O resultado foi um desinteresse quase imediato das crianças pelo tema, e isso acabou nos conduzindo para outros caminhos, outras apresentações e formatos de trabalho mais voltados ao lúdico, ao imaginativo e ao fazer artístico.

Essa situação acabou funcionando também como um importante exercício de autoavaliação. Quando os acadêmicos me perguntaram o que eu havia achado dos slides e das apresentações, elogiei bastante o empenho e a pesquisa realizada, mas também chamei a atenção para

a importância da ludicidade, das dinâmicas e da construção imagética nas aulas de Arte.

As crianças respondem muito ao visual, ao movimento, à participação e à experiência prática. Por isso é difícil sustentar a atenção delas por muito tempo apenas com apresentações expositivas. Aos poucos, fomos entendendo juntos que ensinar Arte para crianças exige, além de conteúdo, sensibilidade para transformar o conhecimento em experiência.

A experiência do Pibid vem mexendo muito comigo nesse sentido. Entender que nem sempre a minha ideia é a mais criativa, a mais eficiente ou a melhor solução possível exige um exercício constante de escuta e abertura. Discutir situações coletivamente, compartilhar decisões e construir propostas em conjunto tem me feito repensar muitas certezas que eu carregava sozinho dentro da sala de aula. Aos poucos, percebo que essa coletividade não enfraquece minha prática docente, pelo contrário, amplia meus modos de pensar, criar e agir como professor. E talvez seja justamente esse o movimento mais importante que o Pibid provoca: tirar a gente do automático da rotina e lembrar que a docência também precisa continuar em transformação.

As discussões durante os encontros na universidade são, sem dúvida, meus momentos favoritos do Programa. É nas rodas de conversa que a gente percebe como cada pessoa reage de um jeito às experiências vividas na escola, além de poder compartilhar situações, inseguranças, ideias e pequenas descobertas da prática docente.

As associações nos levam para o mundo da fantasia (não necessariamente a ser identificado com devaneios ou com o fantástico). Geram nosso mundo de imaginação. Geram um mundo experimental, de um pensar e agir em hipóteses — do que seria possível, nem sempre provável. O que dá amplitude à imaginação é essa nossa capacidade de perfazer

uma série de atuações, associar objetos e eventos, poder manipulá-los, tudo mentalmente, sem precisar de sua presença física. (Ostrower, 2014, p. 31).

Acho muito interessante observar como cada professor ou acadêmico carrega uma forma própria de pensar e agir, construída pelas vivências que percorreram sua trajetória. Aos poucos, sigo entendendo que nossas práticas não nascem prontas; elas vão sendo moldadas pelas experiências que acumulamos, pelas trocas que fazemos e pelos encontros que nos transformam no caminho. No começo do ano, achei que o Pibid viria apenas acrescentar mais algumas pessoas dentro da minha sala de aula. Hoje percebo que ele fez muito mais do que isso. Trouxe novas perguntas, novas ideias, novos desafios e me obrigou a olhar para a minha prática com mais atenção.

Entre planejamentos, jogos, conversas, erros, acertos e muitas trocas, fui entendendo que supervisionar não é apenas acompanhar futuros professores. É também aceitar que a própria docência continua em construção. E talvez seja justamente isso que torna essa experiência tão significativa.

MICHELE: REENCONTROS, PARCERIAS E A FORÇA DA CRIAÇÃO COLETIVA

Aos meus colegas supervisores do Pibid, Juliana e Leonardo, agradeço a parceria nesta jornada que juntos estamos trilhando. Venho aqui compartilhar um pouco dos ganhos, descobertas e movimentos que este Programa está trazendo para a escola, para a minha carreira, enfim, para toda comunidade escolar.

Começo dizendo que o Pibid me trouxe de volta para a universidade quase vinte anos depois do fim da minha graduação. Esse

reencontro com lugares, pessoas e entre a professora que eu fui ao fim da graduação com a que hoje sou. Mesmo sempre recebendo estagiários do curso de Artes Visuais nas escolas onde estive, mesmo construindo minha formação continuada a partir dos eventos do curso aberto aos professores, há no Pibid a singularidade de receber o curso de Artes Visuais, por meio dos acadêmicos, em meu espaço de trabalho. Não sei se vocês, meus colegas, compartilham dessa sensação, mas é como casar, sair da casa dos pais e, depois de certo tempo, recebê-los para passar um feriado prolongado em nossa nova casa. De coração e planejamento aberto assim encarei este momento.

O início na escola, com as expectativas em alta, os alunos aguardando essas novas pessoas que chegariam para as aulas de Arte, os encontros formativos entre os coordenadores, supervisores e pibidianos, tudo seguiu, neste primeiro ano, sem desencontros entre o esperado e o vivenciado.

Meus parceiros, foi visível ver como houve uma injeção de ânimo em todas as partes envolvidas, os alunos da escola, em sua maioria, tiveram maior envolvimento e isso animou os acadêmicos que buscavam trazer vivências em arte ainda mais singulares.

Compartilho com vocês um momento que foi a chegada do apostilado em nossa escola. Nossas discussões giravam em torno do perigo de ver o engessamento do plano de aula, já que teríamos que seguir os conteúdos e propostas trazidas nas apostilas. Mas, unindo conhecimento e resistência, fomos juntos, eles e eu, criando atividades, partindo dos conteúdos apresentados, mas criando propostas de aula que dialogavam com a realidade local, que permitissem a fruição e provocassem o pensar em arte, considerando as manifestações que estão em nosso entorno.

Um exemplo que marcou todo o grupo foi quando o 9º ano do Ensino Fundamental II teve em sua apostila um capítulo sobre dança moderna e gestualidade no qual se apresentava a dança como um lugar de experimentações de movimentos, como se apresenta essa dinâmica

na contemporaneidade. Olhando para o que estava sendo apresentado, surgiu entre os pibidianos que trabalhavam com essa turma a ideia de trazer uma bailarina de Kpop, movimento de origem coreana com influências da cultura pop ocidental que é globalmente difundido entre os adolescentes e conquista o público jovem.

A participante de um grupo de dança deste segmento foi convidada para uma apresentação na escola e assim aconteceu. Neste dia, enquanto os alunos observavam a dança vigorosa que acontecia, algumas alunas atentas usavam crachás com fotos e nomes de membros de grupos de kpop. Em seguida, realizamos uma roda de conversa, mesmo com um início mais tímido por parte dos estudantes, que aos poucos contavam quais seus grupos musicais preferidos, personagens de séries, comidas, enfim, comentavam sobre esse universo da cultura pop contemporânea.

Mas, colegas, a potência deste Programa não está só em vitórias, mas também nas próprias frustrações que vivenciamos juntos: alunos desinteressados, gestão escolar que, em alguns momentos, não prioriza o ensino da arte, além de questões sociais e do sistema educacional que desmotivam o trabalho do professor em sala de aula. Mas esse encontro entre a disposição, o contemporâneo dos acadêmicos e a maturidade pedagógica que temos adquirido cria ajustes e conforto por meio de nossos diálogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ÉTICA-ESTÉTICA DA DOCÊNCIA EM MOVIMENTO

As experiências relatadas pelos professores supervisores do Pibid Artes Visuais revelam que a docência, quando atravessada pela presença dos licenciandos, deixa de ser um território estável para tornar-se um campo vivo de criação, deslocamentos e reinvenções. O que emerge dos relatos não é apenas a descrição de práticas pedagógicas,

mas a constituição de modos de existir docentes que se transformam no encontro com o outro. Seja esse outro o estudante da escola pública, o acadêmico em formação inicial ou o próprio professor que se redescobre no processo.

Juliana, Leonardo e Michele evidenciam que o Pibid opera como um dispositivo que amplia o sensível, convoca à reflexão e produz deslocamentos que não se restringem ao âmbito metodológico. Há, em suas narrativas, uma dimensão ética-estética da docência que se atualiza na escuta, na abertura ao inesperado, na partilha de saberes e na construção coletiva de experiências. A docência aparece, assim, como um processo que se constitui no entrelugar que acolhe a teoria e a prática, o planejado e o imprevisto, o estabelecido e o que está por vir.

A compreensão de Dewey (2010) sobre a experiência como continuidade viva ajuda a iluminar esses movimentos. Para ele, a experiência não se organiza de forma repentina, mas se faz nos pequenos gestos, nas pausas, nos encontros e nas tensões que compõem o cotidiano. É exatamente esse caráter processual que se percebe na fala dos supervisores: o Pibid não chega como ruptura, mas como encontros sensíveis que, aos poucos, transformam modos de ensinar, de aprender e de estar na escola. Como afirma Leonardo, “não existe parte vazia ou morta nessa experiência”, tudo compõe o fluxo que dá sentido ao que se constrói coletivamente.

Os relatos também dialogam com Ostrower (2014) quando a autora afirma que o ser humano não apenas percebe as transformações, mas se percebe nelas. A docência, nesse sentido, é um exercício contínuo de perceber-se em movimento. A chegada dos acadêmicos provoca deslocamentos que, embora inicialmente desestabilizadores, tornam-se férteis para a criação de novas práticas e para a ampliação da imaginação pedagógica. A presença dos licenciandos, com seus repertórios, inquietações e modos singulares de existir, funciona como espelho e como pro-

vocação, convidando os supervisores a revisitar suas certezas e a abrir espaço para outras possibilidades de ação.

Michele, ao narrar seu retorno à universidade após duas décadas, evidencia outra dimensão fundamental do Programa: a potência formativa que se dá na intergeracionalidade. O encontro entre a maturidade pedagógica dos supervisores e a vitalidade dos acadêmicos produz um campo de trocas que beneficia toda a comunidade escolar. A escola, nesse processo, deixa de ser apenas espaço de aplicação de conhecimentos e passa a ser território de invenção, onde a arte opera como força que desestabiliza, amplia e ressignifica práticas.

Ao mesmo tempo, os supervisores não romantizam o cotidiano escolar. Reconhecem as tensões, as frustrações, os limites estruturais e as contradições que atravessam a educação pública. No entanto, é justamente nesse cenário que o Pibid se mostra ainda mais potente, pois cria brechas para a experimentação ao sustentar o desejo de ensinar e ao fortalecer vínculos que tornam a docência menos solitária. As dificuldades, quando compartilhadas, transformam-se em matéria de reflexão e criação, reafirmando a importância da coletividade como princípio formativo.

As experiências estéticas da docência, tal como emergem neste texto, não dizem respeito apenas ao contato com linguagens artísticas, mas à própria forma como os professores se relacionam com o mundo, com os estudantes e consigo mesmos. São experiências que produzem sensibilidade, que convocam à presença, que exigem abertura ao outro e que se constituem como práticas éticas. A estética aqui é modo de existir docente.

A minha experiência como docente e formadora de docentes me possibilita a aproximação e o afastamento necessários para que eu possa entender o professor e a professora em formação, [...] como

um novo espectador, um espectador emancipado que a partir das experiências estéticas que vivencia torna-se ativo oferecendo sua própria tradução, se apropriando das histórias e fazendo a sua própria história. Constituindo-se sujeito na arte e pela arte. (Honorato, 2015, p. 12).

Assim, com meu olhar de professora formadora e hoje coordenadora do Pibid Artes Visuais, vejo que este Programa se configura como um território de formação que ultrapassa a dimensão técnica e alcança a dimensão sensível, ética e política da docência. Ele produz deslocamentos que não se encerram no seu período de vigência, mas que reverberam nas trajetórias dos professores e dos licenciandos, ampliando modos de ensinar que valorizam a experiência, a criação e as relações.

Apresentar essas narrativas reafirma a necessidade de políticas públicas que sustentem programas de iniciação à docência comprometidos com a formação integral dos professores. Em tempos de intensas transformações sociais e educacionais, experiências como as vividas no Pibid mostram que a docência continua sendo um campo de potência.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajetoórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes: Espaços do Possível**. 2015. 133 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/e37771a0-9048-4987-bf74-9f0f39faca9e>
Acesso em: 10 mai. 2026.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014. ISSN 0102-6801. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14248>. Acesso em: 05 jun. 2026.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

PARTE 3

O SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA

CAPÍTULO 7

PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA/SC: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaela Martins Pedroso¹

Alessandro Rodrigues Justo²

Viviane Ribeiro Pereira³

Matheus Bernardo Silva⁴

¹ Bolsista de iniciação à docência.

² Bolsista de iniciação à docência.

³ Professora supervisora.

⁴ Coordenador de área.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente capítulo constitui um relato de experiência vivenciado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), especificamente no subprojeto de Educação Física, desenvolvido em instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo os anos iniciais e anos finais. A inserção no cotidiano escolar por meio do Programa permite que os acadêmicos ultrapassem a teoria acadêmica, deparando-se com a realidade prática da docência e os desafios apresentados dentro do ambiente escolar.

Este relato tem como objetivo descrever e analisar as atividades pedagógicas e as vivências formativas ocorridas ao longo do ano de 2025. Portanto, busca-se socializar as estratégias de ensino adotadas, as interações com o público infantil e as reflexões geradas a partir da relação entre supervisor e acadêmicos no cotidiano da escola.

No contexto do Pibid, adotamos como referencial teórico a proposta crítico-superadora, que compreende a Educação Física como um componente curricular que trata do conhecimento da cultura corporal. Segundo o Coletivo de Autores (2012), o objeto de estudo da área não é o movimento pelo movimento, mas o sentido e o significado que o homem atribui às atividades corporais historicamente construídas. Esta base teórica é fundamental para que o Pibid cumpra seu papel de aproximar o acadêmico da realidade escolar de forma reflexiva e intencional.

Essa concepção baseia-se nos princípios de seleção e organização dos conteúdos (Coletivo de Autores, 2012). Tais princípios orientam que o conhecimento não deve ser apenas transmitido, mas selecionado com base na sua relevância social, contemporaneidade e adequação às possibilidades sócio cognoscitivas, sendo organizado de forma a respeitar a lógica do pensamento do aluno e os temas da Cultura Corporal. A Educação Física, enquanto área de conhecimento, possui um objeto de estudo amplamente sistematizado no campo científico, especialmente

a partir das contribuições da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* (Coletivo de Autores, 2012), que estabelece a Cultura Corporal como eixo central de sua organização teórico-metodológica: “A Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (Coletivo de Autores, 2012, p. 50).

Essa concepção também aparece na Proposta Pedagógica de Bauru (2022), que entende a Cultura Corporal como uma dimensão específica da atividade humana na qual o corpo não é apenas um instrumento, mas a principal forma de expressão do sujeito histórico. Nessa visão, as práticas corporais são compreendidas como produções culturais que precisam ser vivenciadas pelos sujeitos em seu processo de formação humana, envolvendo aspectos da arte, da ciência e do lúdico.

Essa base teórica ajuda a compreender a ideia de que a experiência no Pibid desperta o poder de conhecer por meio da reflexão sobre a prática. A proposta busca fazer com que o aluno desenvolva uma visão crítica sobre a realidade social em que está inserido. Para isso, na Educação Infantil, a Proposta de Bauru (2022) organiza os conteúdos em eixos que procuram ampliar o domínio consciente das ações corporais, como as brincadeiras de situações opositivas, as brincadeiras de destrezas e desafios corporais e as brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas. Assim, o trabalho docente no Pibid contribui para que o acadêmico supere a ideia de que a Educação Física na infância é apenas um momento de “deixar a criança correr”, passando a compreender o movimento corporal como uma ação com intencionalidade pedagógica e significado histórico.

A proposta defende, de maneira central, fazer com que o aluno pense criticamente sobre a sua realidade social. No Pibid, essa perspectiva permite que o acadêmico de Educação Física vá além da aplicação téc-

nica de exercícios, buscando uma prática docente que possibilite ao estudante a leitura e a interpretação da realidade escolar em sua totalidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Um relato de experiência configura-se como uma ponte entre a vivência do “chão da escola” e as produções acadêmicas desenvolvidas na universidade. Nesse sentido, possibilita ressignificar práticas no presente e orientar ações futuras, consolidando-se como um instrumento relevante para a qualificação do ensino e para o fortalecimento da pesquisa educacional ancorada na realidade concreta da escola.

O subprojeto do Pibid vinculado ao curso de Educação Física conta com a participação de setenta e dois acadêmicos, nove professores supervisores e três coordenadores. O presente relato refere-se a um subgrupo específico, cujas atividades foram direcionadas à Educação Infantil. Esse subgrupo é composto por uma professora supervisora, docente efetiva da rede municipal de ensino de Criciúma, oito acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) e um coordenador.

No que se refere à dinâmica de atuação, os acadêmicos acompanham semanalmente a rotina escolar e as aulas de Educação Física. Paralelamente, participam, de forma quinzenal, de encontros formativos na universidade, voltados ao aprofundamento teórico e ao aperfeiçoamento da formação acadêmica e profissional.

As atividades desenvolvidas por esse subgrupo ocorreram em uma escola municipal de Educação Básica localizada na zona rural de Criciúma - SC, que atende aproximadamente cento e oitenta estudantes, distribuídos entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A inserção semanal dos acadêmicos na rotina escolar ao longo do ano de 2025 mostrou-se significativa tanto para a qualificação da

formação inicial quanto para o aprimoramento da prática pedagógica da professora supervisora. O desenvolvimento contínuo de atividades centradas na Cultura Corporal voltadas às crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental constituiu-se como um elemento articulador desse processo. Essa imersão contribuiu para a consolidação da formação dos discentes, enriquecendo-a com experiências pedagógicas contextualizadas e formativamente relevantes.

No decorrer do ano de 2025, foram desenvolvidos diversos projetos (planos de aula), construídos de forma conjunta entre a professora supervisora e os acadêmicos de Educação Física. Ao todo, foram elaborados seis projetos destinados às turmas Multi A (crianças com dois a três anos), Multi B (crianças com três a quatro anos) e Grupo 6 (crianças com cinco anos).

Na turma Multi A, os projetos apresentavam características mais específicas, considerando a faixa etária dos alunos, composta por crianças de dois a quatro anos. Para essa turma, os projetos foram organizados com base na Proposta de Bauru, sendo divididos em três eixos de conteúdos da Cultura Corporal.

O primeiro eixo trabalhado contemplou **brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas**. O projeto foi planejado com foco no universo da atividade circense, tendo os personagens do circo como principal objeto de conhecimento. Além disso, também foram abordados os animais que, historicamente, faziam parte das apresentações circenses, destacando que, atualmente, essa prática não é mais permitida em razão das políticas de proteção e bem-estar animal.

No segundo projeto, o eixo desenvolvido foi o de **brincadeiras de destrezas e desafios corporais**, com o objetivo de proporcionar atividades que estimulassem diferentes capacidades motoras e cognitivas das crianças. Entre os principais aspectos trabalhados, destacam-se a coordenação motora fina, o equilíbrio, a consciência corporal, a percepção visual e espacial, a criatividade e a autonomia.

Para finalizar, o último eixo desenvolvido no projeto foi o de **brincadeiras de situações positivas**. Nesse projeto, optou-se pela realização de atividades em roda, contemplando também brincadeiras de pega-pega, considerando que esse seria o primeiro contato das crianças com esse tipo de prática corporal. Além disso, esse também foi o primeiro contato dos alunos com o espaço da quadra, envolvendo aspectos relacionados à organização da turma, tais como formação de filas, deslocamentos e momentos em roda no centro da quadra. A escolha desse eixo para o final do processo ocorreu justamente em razão dessas demandas organizacionais e pedagógicas, levando em consideração que, nesse momento, as crianças já apresentavam maior adaptação à rotina das aulas, mais autonomia e melhor compreensão das dinâmicas propostas.

Para as turmas Multi B e Grupo 6, foram elaborados projetos em comum, considerando que ambas apresentavam níveis de desenvolvimento semelhantes. Apesar de serem turmas distintas, cada uma com suas especificidades, compreendemos que seria possível desenvolver propostas pedagógicas compartilhadas, respeitando as particularidades de cada turma.

O primeiro projeto teve como eixo as **brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas**. Diferentemente do projeto anterior, o foco não esteve restrito apenas ao universo circense, buscamos ampliar as possibilidades de expressão corporal e comunicação. Dessa forma, foram desenvolvidas atividades relacionadas aos gestos corporais, à expressão de emoções e sentimentos, além de práticas inspiradas nas manifestações circenses.

O segundo projeto abordou o eixo das **brincadeiras de destrezas e desafios corporais**. O tema central manteve-se semelhante ao desenvolvido na turma Multi A, tendo como finalidade promover atividades que favorecessem o desenvolvimento de diferentes habilidades motoras e cognitivas dos alunos. Entre os principais aspectos trabalhados, destacam-se a coordenação motora fina, o equilíbrio, a percepção e consciência corporal, a orientação visual e espacial, a criatividade e a autonomia durante as práticas propostas.

Por fim, o último projeto teve como eixo as **brincadeiras de situações opositivas**. Foram realizadas atividades em que os objetivos e funções dos participantes eram claramente definidos, especialmente os papéis do pegador e do fugitivo. Por meio dessas práticas, os alunos puderam desenvolver a coordenação motora de modo geral, estratégias de ação, planejamento de movimentos, tomada de decisão e respeito às regras estabelecidas nas atividades.

Nossos encontros na universidade, realizados quinzenalmente, tiveram como objetivo o alinhamento dos subprojetos e a realização de momentos formativos voltados à nossa atuação docente. Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se os estudos das Diretrizes Curriculares de Criciúma, a divisão dos subgrupos conforme os níveis de ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e Ensino Fundamental anos finais, realização de um resumo do texto “Que Educação Física Queremos?” (Pasqualini; Lazaretti, 2022). Os encontros também foram fundamentais para a compreensão da proposta pedagógica de Bauru, servindo como base teórica e metodológica para a construção dos nossos planejamentos pedagógicos.

Na escola, a relação entre acadêmicos e alunos aproxima-se da relação estabelecida entre professores e alunos. Essa interação mostra-se muito significativa, pois os alunos passam a reconhecer os acadêmicos como professores que realmente se importam com seu desenvolvimento e aprendizagem. Isso acontece porque os acadêmicos participam ativamente da rotina escolar, desde a entrada em sala de aula até os diferentes momentos pedagógicos, como as rotinas de café e almoço, incluindo a aplicação das aulas. Dessa forma, estamos inseridos no contexto escolar assumindo um papel docente, o que é reconhecido pelos próprios alunos.

A escola está inserida em uma comunidade rural, composta por famílias simples e marcadas por algumas situações de vulnerabilidade social. De modo geral, essas questões não se refletem diretamente no comporta-

mento dos alunos, exceto em casos específicos que demandam maior atenção da equipe diretiva.

Há situações em que determinados estudantes não recebem o amparo necessário no ambiente familiar, o que pode ser percebido em aspectos relacionados aos cuidados básicos. Entre esses casos, destacam-se alunos que chegam à escola sem vestimentas adequadas às condições climáticas, principalmente durante os períodos de frio, nos quais o uso de roupas quentes se torna indispensável. Além disso, também são observadas situações relacionadas à ausência de cuidados higiênicos básicos. Também são observadas algumas situações relacionadas ao comportamento dos alunos, nas quais determinadas atitudes e condutas comportamentais são reproduções de situações vivenciadas no ambiente familiar, refletindo diretamente no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo formativo do Pibid em 2025 consolidou-se como uma trajetória de amadurecimento acadêmico e profissional, iniciando-se ainda no final de 2024 com o estudo sistemático das Diretrizes Curriculares de Criciúma (Criciúma, 2020) e a subsequente organização dos subgrupos por níveis de ensino. Antes de iniciarmos a montagem do planejamento das intervenções, o grupo dedicou-se à leitura e discussão do texto “Que Educação Infantil queremos?”, de Pasqualini e Lazaretti (2022).

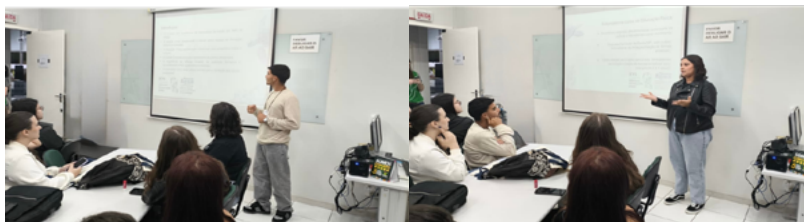
Este texto apresenta-se como um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas, criticando abordagens que negligenciam o currículo em nome de uma suposta “espontaneidade” infantil. As autoras defendem que a escola deve ser o lugar do acesso à cultura em suas formas mais elaboradas, sustentando que:

Defendemos a necessidade de organizar o ensino de maneira intencional e sistemática, mediante objetivos que visem a promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança, de modo a permitir que ela se aproprie progressivamente dos múltiplos elementos culturais, humanizando-se. (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 41).

Após esse alinhamento teórico, demos início à montagem do planejamento utilizando como guia a Proposta de Bauru (Bauru, 2022) e as Diretrizes Curriculares do Município de Criciúma (Criciúma, 2020). A relevância deste referencial reside no fato de ele atuar como um instrumento orientador que evita práticas assistemáticas, possibilitando condições para que o currículo seja o eixo do trabalho pedagógico na seleção de conteúdos escolares para o desenvolvimento da criança.

Devido à maior carga horária da supervisora na Educação Infantil, as ações concentraram-se nesta etapa e essas vivências resultaram na produção de dois trabalhos científicos em formato de resumo: “Educação Física na Educação Infantil: experiência do Pibid em uma escola municipal de Criciúma” e “Educação Física e Educação Infantil: experiência formativa do Pibid em Criciúma”, ambos apresentados, publicados e premiados durante a XVI Semana de Ciência e Tecnologia (SCT) da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Figura 01 - Pibidianos na apresentação dos trabalhos científicos na XVI SCT.



Fonte: Arquivos dos autores.

No cotidiano escolar, o acompanhamento das turmas permitiu evidenciar condições objetivas no âmbito da apropriação do conhecimento e da rotina das aulas de Educação Física pelas crianças. Observou-se um salto qualitativo no desenvolvimento das habilidades motoras básicas, como correr e saltar, e uma compreensão de elementos complexos, como no projeto voltado ao circo, em que os alunos exploraram a formação de imagens estéticas. As experiências fundamentais envolveram os desafios reais da docência, especialmente na inclusão de alunos com laudos médicos, estimulando os acadêmicos a problematizar situações de exclusão e a observar a professora supervisora na adaptação de atividades.

O fortalecimento do vínculo com a comunidade escolar e a inserção sociocultural dos acadêmicos consolidaram-se por meio de eventos proporcionados pela escola, como a Festa da Família e a Festa Cultural. Na Festa da Família, a atuação dos bolsistas de Educação Física, em conjunto com a professora supervisora, concentrou-se na exposição de jogos de mesa, proporcionando um espaço de interação lúdica entre os acadêmicos, a professora, os alunos e suas famílias.

Na Festa Cultural, os resultados evidenciaram a sistematização do conteúdo de dança desenvolvido durante as aulas. As apresentações foram a culminância de um processo pedagógico intencional, no qual os alunos apresentaram coreografias, em que ressignificaram passos preexistentes, transformando-os em expressões autorais sem que o sentido original da prática fosse perdido. Os bolsistas do Pibid participaram ativamente da logística do evento, auxiliando nas barracas de vendas e no registro dos momentos festivos. Essa vivência permitiu uma interação direta com as famílias e alunos fora do ambiente formal da sala de aula, transformando essas experiências em um processo de amadurecimento profissional sobre a função social da escola e a importância de mediar o acesso à cultura elaborada em todas as suas dimensões.

Figura 02 - Registros realizados na festa da Família e Festa Cultural no ano de 2025.



Fonte: Arquivos dos autores.

No decorrer do ano de 2025, os acadêmicos vivenciaram diferentes experiências no contexto escolar, as quais contribuíram significativamente para uma formação profissional mais sólida, crítica e consistente. A inserção no cotidiano da escola, proporcionada pelo Pibid, possibilitou aos participantes estabelecer uma aproximação concreta

com a prática pedagógica, favorecendo a articulação entre teoria e prática e ampliando a compreensão acerca da atuação docente. Nesse sentido, os relatos evidenciam o impacto singular e enriquecedor do Programa na trajetória formativa dos pibidianos.

Um dos acadêmicos descreve a participação no projeto afirmando que as experiências “proporcionam o contato real com a vivência do professor em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento profissional e da prática docente. Dessa forma, o Pibid é essencial para aproximar o acadêmico da realidade escolar e da atuação em sala de aula”. Em consonância com essa percepção, outro pibidiano destaca que “o Pibid está sendo uma experiência muito enriquecedora, me proporcionou vivenciar o dia a dia escolar algo que me agregou muito profissionalmente”.

Além disso, os relatos demonstram que a vivência no Programa ultrapassa os aspectos técnicos da docência, alcançando dimensões humanas, pedagógicas e reflexivas fundamentais para a constituição da identidade profissional docente. Tal percepção pode ser observada no depoimento de um acadêmico ao relatar que “o Pibid foi uma experiência transformadora para a minha percepção de currículo, ampliando a minha visão sobre a Educação Infantil e tive a oportunidade de conviver com o ambiente escolar e vivenciar, na prática, a atuação docente. Nesse processo, aprendi e continuo aprendendo a todo o momento, não apenas com a professora, mas também com os alunos”. Dessa forma, evidencia-se que o Pibid se configura como uma experiência ímpar e excepcional na formação inicial de professores, ao proporcionar vivências concretas, reflexivas e significativas no ambiente escolar.

A análise das vivências no subprojeto de Educação Física do Pibid fundamenta-se na compreensão de que a educação escolar para crianças na Educação Infantil deve superar o espontaneísmo por meio de um trabalho pedagógico intencional.

Ao refletirmos sobre a inserção dos acadêmicos no cotidiano da escola, percebemos que o registro dessas práticas não é apenas uma

descrição de tarefas, mas uma ferramenta de fortalecimento profissional que exige embasamento teórico para qualificar a intervenção.

Conforme defendem Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 39), o currículo deve ser o instrumento que garante a coerência do trabalho docente, pois ele “[...] expressa unidade entre os princípios de orientação e os princípios de execução, entre o planejamento e a ação, entre teoria e prática. Essa unidade deve nortear todo o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil”.

Nesse processo de mediação, a utilização de diários de campo em todas as aulas consolidou-se como um recurso metodológico fundamental para a nossa formação inicial. O registro contínuo das vivências permitiu que as percepções cotidianas fossem organizadas de modo a fundamentar as evoluções observadas e mapear as necessidades reais dos alunos, transformando a observação em um dado real. Essa prática de registro vai ao encontro do que propõem Pasqualini e Lazaretti (2022), ao defenderem que o acompanhamento do desenvolvimento infantil exige um olhar atento e intencional do professor, garantindo que o ensino promova efetivamente novas capacidades no desenvolvimento das crianças. Além disso, o registro nos diários permite uma aproximação com a ação de avaliar, necessária e presente de forma efetiva no cotidiano escolar de um professor. De acordo com Martins e Marsiglia (2015, p. 22), a ação de observação e registro é ainda mais essencial na etapa da Educação Infantil, precisando ser contínua e processual, pois é através dela que o professor consegue “[...] identificar, num lapso de tempo, as conquistas e/ou dificuldades do aluno, bem como as novas demandas no planejamento das ações futuras”.

Ao analisarmos a seleção e organização dos conteúdos, resgatamos os temas adotados a partir da Proposta de Bauru, que atua como o eixo orientador para que o trabalho pedagógico não se perca em escolhas aleatórias.

No eixo de **brincadeiras de destrezas e desafios corporais**, a atividade “Cinco Marias” exemplificou como a organização da aula em fases progressivas desafia o aluno ao estabelecer metas motoras e mentais voluntárias. Da mesma forma, no eixo de **brincadeiras de situações opositivas**, a atividade “Rouba Rabo” efetivou a importância da mediação docente na compreensão progressiva das regras (defesa, ataque e jogo completo), garantindo que a criança compreenda a lógica da atividade. Somado a esses eixos, o projeto voltado ao circo, especificamente no eixo de **brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas**, permitiu que as crianças fossem além do movimento motor puramente técnico, mas, por meio da exploração de elementos complexos e da formação de imagens, os alunos puderam ressignificar a realidade e construir uma consciência estética. Esse diálogo materializa o que o Coletivo de Autores (2012) define como o trato com o conhecimento da Cultura Corporal, o qual deve garantir que as práticas corporais sejam ressignificadas pelos alunos.

Figura 03 - Crianças realizando atividade do “rouba rabo” no eixo de brincadeiras de situações opositivas.



Fonte: Arquivo dos autores.

Figura 04 - Registros de diferentes momentos dos planejamentos realizados.



Fonte: Arquivo dos autores.

No que diz respeito às dificuldades identificadas no cotidiano escolar, a inserção dos acadêmicos do Pibid permitiu observar uma contradição entre a intenção pedagógica da escola e a realidade sociofamiliar de parte dos alunos. Identificamos casos de crianças em situação de

desassistência, o que gera obstáculos concretos para o desenvolvimento do ensino intencional.

Um exemplo marcante é a resistência ao uso do uniforme adequado, especificamente o tênis que foi fornecido pela Prefeitura Municipal de Criciúma (SC) a cada estudante, mas que muitas vezes não é utilizado por falta de suporte ou orientação em casa. Quando a família não colabora com aspectos básicos como garantir que o aluno esteja pronto para a atividade física, ocorre uma quebra na “unidade entre teoria e prática”.

Sem essa parceria, o direito da criança ao acesso pleno à cultura corporal, defendido pelo Coletivo de Autores (2012), acaba sendo restringido, pois a ausência de suporte familiar torna-se uma barreira para que o professor organize o ensino de forma a provocar novas capacidades no aluno. Essa análise crítica revela que as limitações observadas não são falhas da gestão escolar, mas reflexos de vulnerabilidades sociais que exigem do professor uma postura de resistência pedagógica.

Para os bolsistas do Pibid, compreender que o interesse dos responsáveis muitas vezes não acompanha o objetivo da escola é um aprendizado fundamental: a docência na Educação Infantil exige mediar não apenas o conhecimento científico com a criança, mas também enfrentar as contradições de uma realidade social que, por vezes, dificulta a inserção do aluno em atividades plenamente sistematizadas.

Por outro lado, as potencialidades observadas no cotidiano escolar reafirmam o valor da mediação docente qualificada como motor do desenvolvimento infantil. A capacidade da professora supervisora de adaptar atividades para turmas heterogêneas e alunos com laudo exemplifica, na prática, o conceito de par mais desenvolvido. De acordo com Pasqualini e Lazaretti (2022), é o professor quem ocupa essa posição central na relação educativa, atuando como o mediador que organiza e sistematiza a atividade da criança para que ela possa reconstituir gradativamente a cultura humana em suas formas mais elaboradas. A eficácia

dessa mediação, vivenciada pelos acadêmicos do Pibid, encontra sustentação na unidade entre o planejamento e a ação proposta pela Proposta de Bauru (Bauru, 2022), que serve como guia para que o currículo não se dilua em práticas assistemáticas.

Sob essa ótica, a organização do ensino pela supervisora apontou a garantia que o trato com o conhecimento da Cultura Corporal, defendido pelo Coletivo de Autores (2012), fosse realizado de forma crítica e significativa. Assim, demonstrando que o papel do docente como par mais desenvolvido é fundamental para elevar o pensamento discente a níveis superiores.

Dessa forma, a inserção no Pibid permite problematizar e defender que a formação docente exige o domínio de referenciais e instrumentos de registro que permitam ler e intervir criticamente na escola. Ao articularmos a Proposta de Bauru (2022), o Coletivo de Autores (2012), o uso dos diários de campo e a defesa de uma escola humanizadora, consolidamos um relato que justifica a importância de um ensino sistemático para garantir o direito da criança ao conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato atingiu o objetivo estabelecido nas considerações iniciais, uma vez que se constitui como um espaço de produção de conhecimento científico. Ao submetermos a prática cotidiana do Pibid às bases teóricas da metodologia Crítico-Superadora, identificamos que foi possível validar a importância de um ensino intencional e sistemático na Educação Infantil.

A reflexão evidenciou que a inserção dos acadêmicos, mediada pela supervisão da professora supervisora Viviane Ribeiro Pereira, permitiu qualificar a formação docente inicial e fortalecer a compreensão do professor como o par mais desenvolvido no processo de aprendiza-

gem e humanização da criança. Para além do que foi discutido anteriormente, enfatizamos o fortalecimento do vínculo entre escola e família, visando sensibilizar os responsáveis sobre a função social da instituição. Conforme observado nas dificuldades relatadas, é fundamental que as famílias compreendam que o suporte básico, como o uso de calçados adequados e a busca por diagnósticos especializados, não são meras formalidades, mas condições para que não ocorra uma quebra na mediação entre o saber empírico e o saber científico. Sem essa parceria, o direito da criança ao acesso pleno à cultura corporal se restringe, exigindo do docente adaptações pedagógicas para garantir que a escola cumpra seu papel de promotora do desenvolvimento integral.

Por fim, propõe-se que programas de iniciação à docência sejam ampliados, permitindo que futuros professores tenham possibilidade de aprender a articular a teoria à realidade prática, elevando o pensamento das crianças a níveis superiores de complexidade e garantindo-lhes o acesso ao conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. GOBBO, G. R. R. (org). **Currículo Comum Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: SME, 2022. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_educacao_infantil.pdf> Acesso em: 9 abr. 2026.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRICIÚMA (SC). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município**

de Criciúma: A criança como protagonista da aprendizagem / Prefeitura Municipal de Criciúma, Secretaria Municipal de Educação; [organizadoras Sandra Helena Búrigo Rosso, Silvana Alves Bento Marcineiro]. – 2. ed. – Criciúma, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 15-26, mar. 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2079> . Acesso em :10 mai. 2026.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação Infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru-SP; Editora Mireveja, 2022.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

CAPÍTULO 8

PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA: O ENSINO DO ATLETISMO NOS ANOS INICIAIS

Hemili Camilo¹

Thassiany Fiera Ferreira²

Vidalcir Ortigara³

¹ Professora supervisora.

² Bolsista de iniciação à docência.

³ Coordenador de área.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar e refletir sobre as práticas pedagógicas e formativas desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do subprojeto da Educação Física. As vivências e experiências do Pibid iniciaram-se no final de 2024 com a visita dos acadêmicos à instituição escolar.

O Programa na área da Educação Física conta com a participação de 72 acadêmicos, nove professores supervisores e três coordenadores, cujas atividades foram direcionadas às turmas dos anos iniciais (1ª ao 5ª ano). Esse subgrupo é composto por uma professora supervisora, docente efetiva da rede municipal de ensino, oito acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) e um coordenador.

No que se refere à dinâmica de atuação, os acadêmicos acompanham semanalmente a rotina escolar e as aulas de Educação Física. Paralelamente, participam, de forma quinzenal, de encontros formativos na Universidade, voltados ao aprofundamento teórico e ao aperfeiçoamento da formação acadêmica e profissional.

No ano de 2025, os acadêmicos realizaram inicialmente a observação das aulas ministradas pela professora supervisora na escola com o objetivo de conhecer a rotina escolar, as turmas e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Posteriormente, passaram a atuar em regime de coautoria e colaboração com a supervisora, participando das atividades e do planejamento das ações pedagógicas. A partir do mês de setembro de 2025, os acadêmicos passaram a elaborar planejamentos em conjunto com a professora supervisora e a desenvolver intervenções pedagógicas nas turmas com as quais já haviam construído vínculos ao longo de todo o ano, ampliando sua experiência prática e fortalecendo sua formação docente.

Os acadêmicos acompanharam turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Contudo, para este relato, foram selecionadas as turmas do 2º ano dos anos iniciais, com foco no desenvolvimento do conteúdo de Atletismo nas aulas de Educação Física. As intervenções pedagógicas foram realizadas na Escola Municipal de Educação Básica Adolfo Back, instituição pertencente à rede municipal de ensino de Criciúma no estado de Santa Catarina. Essas ações possibilitaram aos acadêmicos vivenciar a prática docente planejando e desenvolvendo atividades voltadas ao ensino do atletismo adequada à faixa etária dos estudantes.

A instituição está localizada no bairro Progresso, região urbana do município de Criciúma. Apesar de a cidade apresentar destaque econômico nos setores industrial, comercial e de serviços, o bairro também possui características relacionadas à vulnerabilidade social, evidenciadas pelas desigualdades de renda, escolaridade e condições habitacionais. Esse contexto influencia diretamente a prática pedagógica, uma vez que a escola passa a assumir importante papel social na mediação do conhecimento e no desenvolvimento humano dos estudantes.

Diante dessa realidade, torna-se necessário que as práticas educativas considerem o contexto social em que os alunos estão inseridos, contribuindo não apenas para a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também para a formação crítica e para a redução das desigualdades presentes na comunidade. Nesse sentido, a Educação Física escolar assume papel fundamental ao possibilitar o acesso à cultura corporal e às experiências coletivas socialmente construídas.

A proposta pedagógica adotada pela professora supervisora e pelo subgrupo da Educação Física é a Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992), que compreende o indivíduo como um ser histórico e cultural, o qual se torna mais humano à medida que vai se apropriando de conhecimentos, hábitos e habilidades sócio-historicamente constituídos.

A Educação tem papel social fundamental de proporcionar aos alunos os conhecimentos produzidos historicamente pela atividade humana.

Na Educação Física, esses conhecimentos se expressam nas atividades da cultura corporal como: jogo, luta, ginástica, atletismo, mímica, dança etc. Diante disso, a base de conhecimentos da escola vai – ou deveria ir – além do conhecimento empírico, abrangendo também os conhecimentos científicos e teóricos que ampliam o conhecimento do aluno para o desenvolvimento de suas máximas potencialidades. A qualidade de “máximo” a que se direciona o desenvolvimento humano é dada pelas capacidades humanas historicamente produzidas e pelas condições sociais objetivas que efetivam esse desenvolvimento.

A metodologia de ensino Crítico-Superadora implica um processo que prioriza, no contexto da sala de aula, o estímulo à iniciativa do aluno na compreensão da realidade. Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social (Coletivo de Autores, 1992). Nesse contexto, a aula aproxima o aluno da compreensão da totalidade de suas atividades, pois possibilita a conexão entre a ação realizada (o que faz), a reflexão sobre essa ação (o que pensa) e o significado que ela possui (o que sente).

A Secretaria Municipal de Educação de Criciúma adota um Plano Curricular Unificado para todas as escolas da rede municipal. Ele é organizado por componente curricular e na Educação Física dos anos iniciais aos finais as temáticas da cultura corporal estão organizadas com base nas Relações Essenciais propostas por Nascimento (2014). É a partir desse documento que os professores fundamentam e estruturam seus planejamentos. Nesse documento, os conteúdos da Educação Física são estruturados em três relações essenciais. A primeira, **controle da ação corporal do outro**, contempla as lutas, as brincadeiras e os jogos (incluindo jogos de oposição e outros), bem como os esportes de invasão

e demais modalidades relacionadas. A segunda, **domínio da própria ação corporal**, abrange as ginásticas e os esportes de marca, de precisão e outras modalidades que enfatizam o aprimoramento das capacidades corporais individuais. Por fim, a terceira relação essencial, **a criação de uma imagem artística com as ações corporais**, engloba as danças e as atividades circenses, valorizando a expressão, a criatividade e a comunicação por meio dos movimentos.

O desenvolvimento do conteúdo de atletismo está centralizado na relação essencial *domínio da própria ação corporal*. Dessa forma, o atletismo justifica-se pela necessidade de garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela cultura corporal, possibilitando experiências e vivências desse esporte. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (2020) estabelece que a Educação Física escolar deve oportunizar aos alunos vivências corporais diversificadas, promovendo a compreensão das práticas corporais em seus aspectos históricos, sociais e culturais.

Dentro da unidade temática dos esportes, a BNCC (2020) propõe o trabalho com os esportes de marca, nos quais o resultado da ação está relacionado ao tempo, distância ou quantidade alcançada, como ocorre no atletismo. Dessa forma, o ensino das corridas e dos saltos possibilita aos estudantes compreenderem conceitos relacionados à produção de marcas, superação individual, estratégias e desenvolvimento das capacidades corporais, valorizando também o trabalho coletivo, a cooperação e o respeito entre os participantes.

Os saltos e corridas caracterizam-se por ser uma das provas mais antigas, já tendo sido disputada nos Jogos da Antiguidade. Atualmente consiste em uma modalidade olímpica de atletismo que propõe como meta saltar o mais longe possível e percorrer determinada distância no menor tempo possível a partir de um ponto de partida pré-determinado.

O conteúdo proposto deve ser compreendido como resultado do processo histórico e social da atividade humana, cujo destaque inicial se dá pelo princípio da relevância social (Coletivo de Autores, 1992). Esse princípio tem como pressuposto compreender o sentido e o significado do conteúdo, permitindo que o aluno reconheça, a partir da realidade concreta, a sua própria realidade social.

Nesse sentido, o objetivo do presente planejamento é proporcionar às crianças dos anos iniciais, no contexto das aulas de Educação Física, a oportunidade de vivenciar e experimentar diferentes especificidades do atletismo. Busca-se, por meio dessas práticas, estimular o desenvolvimento das capacidades motoras, a participação ativa dos estudantes e a superação de desafios, incentivando cada criança a reconhecer e aprimorar seu próprio desempenho, produzindo e valorizando suas próprias marcas.

A ênfase do planejamento, conforme mencionado acima, está no processo formativo das crianças dos anos iniciais. Para isso, de acordo com Davidov (1987, p. 159),

[...] precisa-se compreender que a entrada na escola vai provocar na criança a realização de alguns tipos de atividades, mas a principal e norteador no desenvolvimento é a de estudo, pois é ela que determina o surgimento das principais neoformações psicológicas, define o desenvolvimento psíquico geral dos estudantes dos anos iniciais e também a formação de suas personalidades em conjunto

Por meio da atividade-guia, a criança se apropria, ativamente, dos conhecimentos escolares e estabelece uma relação com a atividade de ensino que compõe uma unidade dialética (Bernardes, 2012).

Diante disso, segundo Asbahr (2016, p. 174),

[...] a atividade de estudo não se forma de maneira natural, necessita-se preparar a criança para a organização de sua atividade cognoscitiva, com isso, pode-se dizer que a importância da atividade de estudo está no fato de que ela levará a criança assimilar o conhecimento de maneira sistemática e voluntária.

Considerando tal atividade-guia, destaca-se o princípio curricular denominado de “adequações às possibilidades sociocognitivas do aluno”, pois “[...] há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (Coletivo de Autores, 1992, p. 31).

Outro princípio importante no desenvolvimento desse planejamento é o confronto dos saberes, o qual impulsiona os estudantes, ao longo de sua trajetória na escola, a ultrapassar o senso comum (saber popular) e criar formas mais desenvolvidas de pensar. Além disso, esse princípio também tem como finalidade “[...] compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências” (Coletivo de Autores, 1992, p. 20).

À vista disso, no presente planejamento, consta a organização de brincadeiras e atividades que levarão os estudantes a reconhecerem e vivenciarem habilidades técnico-táticas básicas de um determinado esporte de marca. Assim, a proposta, a partir da apropriação teórico-prática dos principais movimentos que constituem as provas do atletismo, em ações individuais e coletivas, visa fazer com que o aluno possa compreender tal produção humana de maneira sistematizada.

Os objetivos da unidade de atletismo foram proporcionar aos estudantes a vivência das diferentes provas que compõem essa prática corporal, envolvendo saltos, corridas, arremessos e lançamentos, por meio de atividades adequadas à faixa etária. Ao longo das aulas, bus-

cou-se estimular a criação, observação e superação das próprias marcas, levando os estudantes a reconhecerem suas potencialidades e avanços individuais. Paralelamente, procurou-se promover a cooperação, o protagonismo, o respeito às regras e a compreensão dos elementos que caracterizam os esportes de marca, favorecendo a participação segura e coletiva.

Por fim, buscou-se ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre o atletismo, relacionando as experiências práticas desenvolvidas nas aulas às modalidades esportivas oficiais e aos seus respectivos implementos, possibilitando a compreensão dos objetivos de cada prova e a valorização das vivências realizadas durante a unidade.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza descritiva e qualitativa, elaborado a partir das vivências de acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física durante sua participação no Pibid. As atividades foram desenvolvidas com turmas do segundo anos do Ensino Fundamental I da escola Adolfo Back, pertencente à rede municipal de ensino de Criciúma.

Inicialmente, os acadêmicos realizaram observações sistemáticas das aulas ministradas pela professora supervisora, buscando conhecer a rotina escolar, as características das turmas e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Em seguida, participaram de momentos de atuação em conjunto, auxiliando no planejamento e na condução das atividades propostas. Posteriormente, passaram a elaborar planejamentos com a professora supervisora e a desenvolver intervenções pedagógicas de forma mais autônoma sob orientação e acompanhamento da docente.

Para este registro, foram selecionadas as experiências realizadas com as turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, tendo como foco

o conteúdo de atletismo nas aulas de Educação Física. As intervenções foram planejadas com base no Plano Curricular Unificado da rede municipal e desenvolvidas de acordo com os conhecimentos prévios, as necessidades e as características dos estudantes. Os registros das experiências foram realizados por meio de observações, anotações em diário de campo e reflexões produzidas pelos acadêmicos ao longo do processo, servindo de base para a análise e discussão apresentadas neste trabalho.

PRÁXIS DOCENTE

A partir das observações realizadas, foi possível identificar que os estudantes apresentam boa participação nas discussões propostas durante as aulas, demonstrando interesse em compartilhar experiências. Embora, em alguns momentos, as turmas se mostrem mais agitadas, os alunos conseguem se envolver nas atividades e acompanhar as orientações realizadas pela professora e bolsistas.

Também foi observado que algumas habilidades técnicas eram executadas pelos estudantes a partir de conhecimentos previamente adquiridos, mesmo antes de receberem orientações específicas sobre as atividades propostas. Tal aspecto pode estar relacionado às vivências corporais construídas ao longo dos anos, considerando que essas turmas vinham sendo acompanhadas por um longo período pela mesma professora.

Dessa forma, evidencia-se que as experiências anteriores dos estudantes contribuíram para o desenvolvimento de determinadas habilidades motoras e para uma maior familiaridade com os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física.

Durante as rodas de conversa, a professora supervisora procura valorizar as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes, promovendo reflexões que estabelecem relações entre as práticas cor-

porais e o contexto social e cultural em que estão inseridos. Essa ação está alinhada à perspectiva Crítico-Superadora, que fundamenta o Plano Curricular Unificado da Rede Municipal de Criciúma, ao priorizar a problematização dos conteúdos, o diálogo e a construção de uma compreensão crítica acerca das diferentes manifestações da cultura corporal. Dessa forma, as aulas de Educação Física ultrapassam a mera execução de movimentos, contribuindo para a formação de sujeitos reflexivos e participativos.

As intervenções desenvolvidas no âmbito do Pibid tiveram início com momentos de hora-atividade, nos quais os pibidianos, juntamente com a professora supervisora, reuniram-se para discutir o conteúdo que seria iniciado naquela semana: o atletismo. Durante esse momento, foram abordados aspectos do planejamento, incluindo as atividades propostas e os objetivos a serem alcançados. É importante salientar que foram pensadas e elaboradas adaptações necessárias para atender às especificidades das turmas de segundos anos.

O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

É importante salientar que a proposta pedagógica desenvolvida está fundamentada nos princípios teórico-metodológicos da perspectiva Crítico-Superadora, sistematizada pelo Coletivo de Autores (1992), que compreende a Educação Física como uma área do conhecimento responsável por oportunizar aos estudantes a apropriação crítica da cultura corporal. Além disso, o planejamento foi organizado em consonância com as Relações Essenciais propostas por Nascimento (2014), as quais orientam os objetivos de ensino da Educação Física e contribuem para a compreensão dos elementos centrais de cada conteúdo trabalhado.

No caso do atletismo, assim como no da ginástica, conteúdo abordado anteriormente, a relação essencial desenvolvida foi o domínio da própria ação corporal. Nessa perspectiva, busca-se que o estudante compreenda e vivencie as diferentes modalidades do atletismo, reconhecendo que o foco principal não está na comparação ou competição com os colegas, mas na capacidade de aperfeiçoar seus próprios movimentos e superar suas marcas pessoais. Dessa forma, o aluno é levado a refletir sobre suas ações corporais, identificando estratégias que possibilitem melhorar seu desempenho nas diversas provas da modalidade.

O planejamento foi construído coletivamente pelos pibidianos, pela professora supervisora e pelo coordenador dos anos iniciais, a partir de momentos sistemáticos de estudo, diálogo e reflexão realizados nos encontros de orientação do Pibid. As discussões desenvolvidas semanalmente na universidade subsidiaram a elaboração das aulas e contribuíram para a organização das intervenções pedagógicas realizadas na escola.

A sequência didática foi composta por doze aulas, estruturadas de forma progressiva e articulada, contemplando diferentes provas do atletismo, entre elas o salto em distância, salto em altura, corrida de velocidade, corrida com obstáculos, corrida de revezamento, arremessos e lançamentos. Ao longo desse percurso, buscou-se proporcionar aos estudantes experiências que favorecessem a compreensão da lógica interna da modalidade, bem como o desenvolvimento da autonomia, da consciência corporal e da superação de suas próprias marcas.

AULA 1 – SALTO EM DISTÂNCIA: “SALTO DO SAPINHO”

Após a organização inicial da turma e a retomada dos conteúdos anteriormente trabalhados sobre a ginástica, foi realizada a introdução ao atletismo por meio de questionamentos norteadores como:

“Vocês sabem o que é o atletismo? Já viram essa modalidade na televisão? Conhecem algum atleta ou prova de atletismo?”. Os estudantes responderam associando o atletismo ao salto com vara. A partir dessa referência, foi explicado o conceito da modalidade e foram apresentadas algumas das principais provas que a compõem.

Na sequência, foi desenvolvida a atividade de salto em distância por meio da brincadeira “Salto do Sapinho”. Inicialmente, questionou-se: “Quem consegue saltar mais longe?”. Em seguida, foi explicado aos estudantes que o objetivo não era competir com os colegas, mas superar a própria marca. Com o auxílio da professora, cada estudante realizou três tentativas de salto com os dois pés simultaneamente. Após cada salto, uma marca de giz era feita no chão para registrar a distância alcançada, possibilitando a comparação entre as tentativas e a identificação da melhor marca individual.

Ao final da aula, foi promovida uma roda de conversa para que os estudantes compartilhassem suas percepções sobre a atividade. Foram realizados questionamentos como: “O que vocês acharam da brincadeira? Foi difícil saltar como um sapinho? Quem conseguiu superar a própria marca?”. Esse momento possibilitou a reflexão sobre a experiência vivenciada, valorizando o esforço individual e a participação de todos.

AULA 2 – SALTO EM DISTÂNCIA COM IMPULSÃO EM PÉ

A segunda aula iniciou com a retomada dos conceitos trabalhados anteriormente, enfatizando a ideia de marca no atletismo. Na quadra, os estudantes realizaram saltos partindo da posição em pé, buscando alcançar a maior distância possível. Após a primeira rodada de tentativas, promoveu-se uma discussão sobre as estratégias utilizadas para saltar mais longe, favorecendo a conscientização corporal. Entre as respostas, destacam-se aspectos como a corrida e o impulso com as per-

nas. Em seguida, foram realizadas novas tentativas, permitindo que os alunos comparassem seus resultados e identificassem sua melhor marca.

AULA 3 E 4 – SALTO EM ALTURA E SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE SALTO

Dando continuidade ao conteúdo dos saltos, a terceira aula abordou o salto em altura. Utilizando uma corda como recurso pedagógico, os estudantes foram desafiados a alcançar alturas cada vez maiores, registrando e comparando seus resultados. A atividade permitiu que os alunos compreendessem que, nessa modalidade, a marca está relacionada à altura alcançada, reforçando a lógica de superação individual presente no atletismo.

Após a retomada das aulas anteriores, os estudantes participaram de uma roda de conversa para refletir sobre as modalidades já vivenciadas. Com mediação da professora supervisora e dos pibidianos, discutiu-se como a marca é produzida no salto em distância e no salto em altura. Esse momento contribuiu para consolidar os conhecimentos construídos até então e preparar os estudantes para as seguintes modalidades.

AULA 5 – CORRIDA DE VELOCIDADE

A partir das discussões realizadas nos encontros de planejamento, foi introduzido o conteúdo das corridas. Inicialmente, os alunos refletiram sobre a seguinte questão: “Como produzimos uma marca nas corridas?”. Em seguida, participaram de uma atividade prática em que percorreram um trajeto determinado enquanto tinham seus tempos cronometrados. Cada estudante realizou três tentativas, possibilitando a comparação entre os resultados e a identificação de sua melhor marca.

Foi explicado aos estudantes que o objetivo da corrida, no atletismo, é chegar à linha de chegada no menor tempo possível.

No segundo momento da aula, anunciamos os tempos de cada estudante e realizamos novamente a brincadeira, mas, desta vez, os estudantes deveriam tentar superar suas próprias marcas. Ao final da aula, realizamos uma conversa com os estudantes, questionando-os sobre as dificuldades e facilidades encontradas durante as atividades, bem como sobre quais aspectos poderiam contribuir para a melhora de suas marcas. Esse momento de reflexão permitiu aos alunos compreenderem a importância da posição de partida, da posição do corpo durante a corrida e da técnica para o desenvolvimento nas modalidades do atletismo.

AULA 6 – CORRIDA COM OBSTÁCULOS

Na sequência do trabalho com as corridas, os estudantes participaram de percursos contendo obstáculos organizados com cones e bambolês. A atividade exigiu a combinação entre velocidade, coordenação motora e capacidade de adaptação aos desafios presentes no percurso.

Ao final, os alunos refletiram sobre os fatores que influenciam o desempenho, tais como postura corporal, técnica e concentração. Na roda de conversa do final da aula foram feitas as seguintes questões: O que acharam da corrida com obstáculo? Quem conseguiu bater a própria marca? A grande maioria dos estudantes relatou que havia atingido suas metas pessoais.

AULA 7 – CORRIDA DE REVEZAMENTO

A aula iniciou com a retomada dos conhecimentos relacionados às corridas, especialmente à corrida de revezamento. Inicialmente,

foram discutidos aspectos técnicos da modalidade, como a posição correta das mãos para receber e entregar o bastão, a organização das equipes e a importância da coordenação entre os participantes durante as trocas. Em seguida, os estudantes participaram de vivências práticas da modalidade, ampliando sua compreensão sobre o trabalho em equipe e a cooperação necessária para o desenvolvimento da prova.

Em um segundo momento, utilizou-se o cronômetro para que cada equipe pudesse analisar o tempo obtido e identificar sua marca. A partir dessa experiência, foram promovidas reflexões sobre uma característica específica da corrida de revezamento: diferentemente das demais provas trabalhadas anteriormente, nas quais a marca era produzida individualmente, nessa modalidade o resultado é construído coletivamente. Assim, os alunos compreenderam que a marca alcançada é fruto da atuação conjunta dos quatro integrantes da equipe, que precisam agir de forma coordenada e colaborativa para percorrer o percurso no menor tempo possível.

Dessa forma, a atividade possibilitou a compreensão de que, embora a relação essencial do atletismo esteja vinculada ao domínio da própria ação corporal, na corrida de revezamento essa ação individual precisa estar articulada ao desempenho coletivo para a obtenção de uma melhor marca.

AULA 8 E 9 – ARREMESSOS LIVRE

Para introduzir os conteúdos de arremessos e lançamentos, os alunos realizaram tentativas de arremesso utilizando bolas de tênis para alcançar a maior distância possível. Após as primeiras experiências, foram eles incentivados a refletir sobre os movimentos corporais realizados e as estratégias que poderiam contribuir para melhores resultados.

Em seguida, realizaram novas tentativas, aplicando os conhecimentos discutidos coletivamente.

AULA 10 – LANÇAMENTOS

A aula foi realizada na quadra da escola e teve como objetivo proporcionar aos estudantes a vivência de diferentes formas de lançamento. Inicialmente, os alunos foram organizados no espaço e receberam orientações sobre a atividade denominada “Lançamentos Diferentes”. A proposta consistia em experimentar três formas distintas de lançamento de uma bola de tênis: por baixo, de lado e por cima.

Cada estudante realizou duas tentativas em cada forma de lançamento, sendo registrada a maior distância alcançada em cada uma delas. Durante a atividade, os alunos foram incentivados a observar e refletir sobre qual movimento proporcionava melhores resultados para si, relacionando a técnica utilizada com a distância obtida.

Após a conclusão das tentativas, foi promovida uma roda de conversa para que os estudantes compartilhassem suas percepções sobre a atividade. Nesse momento, foram realizados questionamentos sobre qual forma de lançamento possibilitou alcançar maiores distâncias e quais movimentos corporais contribuíram para a produção de melhores marcas.

AULA 11 E 12 - DESAFIO DO BAMBOLE (LANÇAMENTOS)

Nessa aula, foi realizada a retomada da aula anterior e desenvolvida a brincadeira “Desafio do Bambolé”. Para essa atividade, foram distribuídos bambolês em diferentes distâncias no espaço da quadra, enquanto uma linha de lançamento foi demarcada no chão, não podendo ser ultrapassada pelos participantes. O desafio consistia em acertar a

bola dentro dos bambolês e, à medida que obtinham sucesso, escolher alvos cada vez mais distantes, aumentando o grau de dificuldade.

Ao longo da atividade, os estudantes foram incentivados a refletir sobre as estratégias utilizadas por meio de alguns questionamentos: “Como posso lançar em um bambolê mais distante? De que maneira posso movimentar meu corpo para lançar mais longe?”. Ao final, os alunos também foram convidados a identificar quem conseguiu produzir sua melhor marca, compreendendo que, assim como nas demais provas do atletismo, o objetivo principal estava relacionado à superação individual e ao domínio da própria ação corporal.

No segundo momento, os estudantes foram encaminhados para a sala de aula, onde participaram de um momento de sistematização dos conhecimentos construídos ao longo da sequência didática. Por meio da utilização de vídeos projetados em datashow, os alunos puderam observar diferentes modalidades de atletismo abordadas nas semanas anteriores. Durante a exibição, eles foram incentivados a identificar as características de cada prova e a relacioná-las com as vivências práticas realizadas nas aulas.

Na sequência, foram apresentados os implementos oficiais das modalidades de arremessos e lançamentos do atletismo, como o peso, o disco, o martelo e o dardo. Os estudantes tiveram a oportunidade de manusear os materiais e, a partir da observação dos vídeos e dos conhecimentos adquiridos anteriormente, foram desafiados a identificar a qual modalidade cada programa pertencia.

Posteriormente, foi realizada uma discussão sobre os objetivos das diferentes provas do atletismo. Os alunos compreenderam que nas corridas o objetivo é percorrer determinada distância no menor tempo possível, nos saltos, alcançar a maior altura ou distância possível, nos arremessos, projetar o programa o mais longe possível e nos lançamentos, atingir a maior distância por meio da técnica específica de cada prova.

Esse momento contribuiu para consolidar a compreensão da lógica interna da modalidade e da relação entre as diferentes provas estudadas.

Ao final da aula foi promovida uma roda de conversa para que os estudantes refletissem sobre as experiências vivenciadas ao longo da sequência didática. Foram realizados questionamentos sobre quais modalidades haviam sido abordadas, quais mais gostaram de experimentar, em quais encontraram maiores dificuldades e se conseguiram superar suas próprias marcas. As discussões evidenciaram a compreensão dos alunos acerca do atletismo como uma prática voltada ao aperfeiçoamento da própria ação corporal e à busca constante pela superação individual.

RESULTADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ATLETISMO

A sequência didática desenvolvida com o conteúdo de atletismo apresentou resultados significativos tanto para os estudantes quanto para os acadêmicos envolvidos na atuação pedagógica. Em relação aos alunos, observou-se uma ampliação da compreensão sobre as diferentes modalidades do atletismo, incluindo corridas, saltos, arremessos e lançamentos. Por meio das vivências práticas e das rodas de conversa, os estudantes compreenderam que o objetivo principal dessas modalidades não está na competição com os colegas, mas na busca pela superação de suas próprias marcas, desenvolvendo a consciência sobre o domínio da própria ação corporal.

Ao longo das aulas, os alunos demonstraram maior participação, interesse e envolvimento nas atividades propostas, sendo capazes de identificar estratégias corporais que contribuem para melhorar seu desempenho. Além disso, as experiências possibilitaram o desenvolvimento de habilidades motoras relacionadas à coordenação, equilíbrio, força, velocidade e agilidade, bem como atitudes de respeito, cooperação

e valorização das conquistas individuais e coletivas, especialmente nas atividades de revezamento.

Para os acadêmicos do Pibid, a elaboração, o planejamento e a execução da sequência didática representaram uma importante oportunidade de aproximação com a prática docente. O processo permitiu compreender a necessidade de articular os referenciais teóricos estudados na universidade com as demandas concretas do contexto escolar, realizando adaptações pedagógicas e refletindo constantemente sobre as estratégias de ensino utilizadas.

A experiência também contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento, à observação, à mediação pedagógica e à avaliação da aprendizagem dos estudantes. Os momentos de estudo e orientação com a professora supervisora e o coordenador do Programa possibilitaram aprofundar a compreensão acerca da perspectiva Crítico-Superadora e das Relações Essenciais da Educação Física, fortalecendo a formação inicial docente. Dessa forma, a sequência didática não apenas favoreceu a aprendizagem dos estudantes sobre o atletismo, mas também contribuiu significativamente para a construção da identidade profissional dos acadêmicos, proporcionando maior segurança e autonomia para a atuação futura na docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato atingiu o objetivo estabelecido nas considerações iniciais, uma vez que se constitui como um espaço de produção de conhecimento científico. Ao submetermos a prática cotidiana do Pibid às bases teóricas da metodologia Crítico-Superadora, identificamos que foi possível validar a importância de um ensino intencional e sistemático nos anos iniciais.

A participação dos acadêmicos no Pibid constituiu-se como uma experiência significativa para a formação profissional, possibilitando uma aproximação efetiva com a realidade escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante o período de atuação, foi possível acompanhar e participar das aulas de Educação Física sob a orientação da professora supervisora Hemili Camilo, vivenciando diferentes aspectos da prática pedagógica e da rotina escolar.

As experiências desenvolvidas contemplaram diversos conteúdos da cultura corporal, tais como jogos e brincadeiras, dança, lutas, ginástica, atletismo, esportes e jogos de tabuleiro. A participação nas aulas permitiu não apenas auxiliar na organização e condução das atividades, mas também observar as estratégias metodológicas utilizadas para atender às necessidades dos estudantes, compreendendo as especificidades de cada turma e os desafios presentes no cotidiano escolar.

Além das intervenções pedagógicas, o Pibid proporcionou a participação em outras atividades fundamentais para a compreensão do trabalho docente. Entre elas, destacam-se o acompanhamento da aplicação de avaliações, a observação dos processos de adaptação para estudantes com laudos e necessidades específicas, a organização de materiais pedagógicos e o acompanhamento individualizado de alunos durante as aulas. Essas vivências ampliaram a compreensão acerca das múltiplas responsabilidades que compõem o fazer docente para além da regência de classe.

Outro aspecto relevante foi a participação nos encontros de formação realizados na universidade. Esses momentos possibilitaram o diálogo entre os pibidianos, professores supervisores e coordenadores, promovendo a troca de experiências, o estudo de referenciais teóricos e a reflexão coletiva sobre as práticas desenvolvidas nas escolas. A articulação entre teoria e prática mostrou-se fundamental para a construção de conhecimentos pedagógicos mais consistentes e para o planejamento das intervenções realizadas ao longo do Programa.

Nesse sentido, os resultados da participação no Pibid evidenciam importantes contribuições para a formação inicial docente. O contato direto com o ambiente escolar favoreceu o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao planejamento, à mediação pedagógica, à observação crítica e à organização do trabalho docente. Além disso, a experiência possibilitou maior segurança e confiança para atuar profissionalmente, contribuindo para a construção da identidade docente e para uma compreensão mais ampla dos desafios e potencialidades da Educação Física escolar.

Dessa forma, o Pibid consolidou-se como um espaço privilegiado de aprendizagem e formação, permitindo a vivência concreta da profissão e fortalecendo a preparação para o exercício da docência ao aproximar os conhecimentos construídos na universidade das demandas e realidades encontradas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. A idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 171-189.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2012

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Criciúma**. Criciúma: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: Diretrizes Criciuma-2020-correção.indd Acesso em: 20 jun. 2026.

DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M (org.). **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-105809/publico/>

Acesso em: 10 mai. 2026.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

CAPÍTULO 9

O ENSINO DA DANÇA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PESQUISA DESENVOLVIDA NO PIBID

Renan da Silva Vitório¹

Kaiany Santos da Silva²

Gustavo Deolindo Bongioiolo³

Joni Marcio de Farias⁴

¹ Professor supervisor.

² Bolsista de iniciação à docência.

³ Bolsista de iniciação à docência.

⁴ Coordenador de área.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar tem como objeto de estudo a cultura corporal, compreendida como o conjunto de práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade e socialmente significadas ao longo do tempo. Nessa perspectiva, os conteúdos da Educação Física extrapolam o desenvolvimento de habilidades motoras, possibilitando aos estudantes a apropriação de conhecimentos relacionados às diversas manifestações culturais expressas por meio do corpo, tais como jogos, esportes, ginásticas, lutas, danças e práticas corporais de aventura (Coletivo de autores, 1992).

Entre esses conteúdos, a dança destaca-se por constituir uma linguagem artística e cultural capaz de expressar sentimentos, valores, identidades e formas de compreender o mundo. Historicamente presente em diferentes sociedades, a dança acompanha processos sociais, religiosos, políticos e culturais, revelando modos particulares de organização da vida coletiva. No contexto escolar, sua inserção possibilita aos estudantes ampliar repertórios culturais, desenvolver capacidades expressivas e compreender a diversidade das manifestações corporais produzidas pelos diferentes grupos sociais (Marques, 2010).

Apesar de sua relevância, a dança ainda ocupa espaço reduzido nas aulas de Educação Física. Diversos estudos apontam que muitos professores apresentam dificuldades relacionadas à formação inicial, ao planejamento pedagógico e à organização metodológica desse conteúdo, resultando frequentemente em abordagens superficiais ou restritas à reprodução de coreografias em datas comemorativas (Sborquia; Gallardo, 2002; Strazzacappa, 2001), realidade que evidencia a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico acerca dos processos pedagógicos envolvidos no ensino da dança na escola.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhece a dança como uma unidade temática da Educação Física e destaca

a importância de experiências que envolvam criação, apreciação, experimentação e reflexão crítica sobre diferentes manifestações culturais. A dança deve ser compreendida não apenas como prática motora, mas como conhecimento escolar capaz de contribuir para a formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento da criatividade, da expressividade, da sensibilidade estética e da consciência crítica.

Ao considerar a dança como conteúdo da cultura corporal, torna-se necessário compreender que o ensino não pode limitar-se à execução técnica de movimentos. Conforme Laban (1978), o movimento humano constitui uma forma de comunicação que envolve dimensões espaciais, temporais, dinâmicas e relacionais. O trabalho pedagógico com a dança deve favorecer processos de criação, interpretação e produção de significados, possibilitando aos estudantes compreenderem os elementos constitutivos dessa linguagem artística.

A abordagem crítico-superadora propõe que os conteúdos da cultura corporal sejam ensinados a partir de suas determinações históricas, sociais e culturais, possibilitando aos estudantes desenvolver uma compreensão crítica da realidade (Coletivo de autores, 1992). O ensino da dança deve oportunizar a apropriação de conhecimentos relacionados à origem, aos significados, às transformações históricas e às formas de manifestação das diferentes expressões dançantes presentes na sociedade.

Associada a essa compreensão, a Teoria Histórico-Cultural enfatiza o papel do ensino na formação das funções psicológicas superiores e no desenvolvimento do pensamento teórico. Para Vigotski (2001), a aprendizagem constitui elemento fundamental para o desenvolvimento humano, sendo mediada pelas relações sociais e pelos conhecimentos historicamente produzidos.

Nesse contexto, destaca-se a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que promove a aproximação entre universidade e escola básica, possibilitando aos fu-

turos professores experiências formativas fundamentadas na articulação entre teoria, prática e pesquisa. Segundo Pimenta e Lima (2017), a formação docente exige processos permanentes de reflexão sobre a prática pedagógica, permitindo que os professores desenvolvam competências para compreender, interpretar e transformar a realidade educacional.

Foi nesse cenário que se desenvolveu a presente experiência, realizada no âmbito do Pibid de Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), com foco na construção de uma proposição didática voltada ao ensino do samba de roda. Reconhecido como patrimônio cultural imaterial brasileiro, o samba de roda constitui uma manifestação cultural afro-brasileira marcada por elementos de ancestralidade, resistência e coletividade, configurando-se como importante conteúdo para o trabalho pedagógico na Educação Física escolar.

O objetivo deste estudo consiste em descrever e analisar o processo de construção de uma proposta pedagógica para o ensino do samba de roda desenvolvida por acadêmicos participantes do Pibid, discutindo as contribuições dessa experiência para a formação docente e para a compreensão dos processos pedagógicos envolvidos no ensino da dança na escola.

A DANÇA COMO CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL

A dança acompanha a história da humanidade desde os tempos mais remotos, assumindo diferentes funções sociais, religiosas, culturais e artísticas. Em distintas sociedades, constitui forma de expressão, celebração, comunicação e construção identitária, por isso sua presença na escola deve ser compreendida como possibilidade de acesso dos estudantes a conhecimentos historicamente produzidos e culturalmente significados (Marques, 2010).

Na perspectiva da Educação Física escolar, a dança integra o conjunto de conhecimentos da cultura corporal e deve ser tratada como conteúdo sistematizado de ensino. Conforme Coletivo de Autores (1992), a função da escola consiste em garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, permitindo sua compreensão crítica e sua apropriação consciente.

Estudiosos apontam que o ensino da dança ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à escassez de materiais pedagógicos e à predominância de concepções que reduzem a dança à execução técnica de movimentos ou à preparação de apresentações festivas (Sborquia; Gallardo, 2002). Tais limitações acabam restringindo o potencial educativo desse conteúdo.

A dança escolar deve favorecer experiências de criação, percepção corporal, improvisação, interpretação e reflexão, possibilitando que os estudantes desenvolvam autonomia e ampliem suas formas de expressão (Strazzacappa, 2001), ultrapassando aspectos meramente técnicos e contribuindo para a formação estética, cultural e humana.

O ENSINO DO SAMBA DE RODA E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

O samba de roda constitui uma das mais importantes manifestações culturais afro-brasileiras. Originário das comunidades negras do Recôncavo Baiano caracteriza-se pela integração entre música, canto, dança e interação coletiva, representando importante patrimônio cultural brasileiro.

O reconhecimento do samba de roda como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco reforça (2023) a relevância histórica e cultural dessa manifestação que representa formas de resistência cultural construídas pelos povos africanos e afrodescendentes

ao longo da história brasileira. A inserção do samba de soda na Educação Física escolar encontra respaldo na Lei nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas instituições educacionais. Trabalhar o samba de roda na escola significa promover o reconhecimento da diversidade cultural brasileira, contribuir para o enfrentamento do racismo e valorizar as contribuições históricas dos povos africanos para a constituição da sociedade brasileira.

PIBID, FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA

A formação inicial de professores constitui um processo complexo que envolve a construção de conhecimentos teóricos, metodológicos e pedagógicos necessários à atuação profissional e o Pibid apresenta-se como importante política pública voltada ao fortalecimento da formação docente. Segundo Pimenta e Lima (2017), a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar favorece a construção de saberes profissionais articulados às demandas concretas da prática educativa, possibilita o desenvolvimento de uma postura investigativa, reflexiva e crítica diante dos desafios encontrados na escola.

A experiência desenvolvida permitiu aos acadêmicos ampliar conhecimentos relacionados ao planejamento, à organização pedagógica e às metodologias de ensino da dança, fortalecendo a compreensão acerca da docência como atividade fundamentada teoricamente e comprometida com a socialização do conhecimento.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, fundamentado na sistematização e análise das atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid, subprojeto Educação Física, vinculado à Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Segundo Gil (2008), pesquisas qualitativas possibilitam compreender fenômenos sociais e educacionais a partir da análise das experiências, das interações e dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

A experiência foi desenvolvida durante os encontros semanais do Pibid realizados entre os meses de março e junho de 2025, envolvendo os acadêmicos bolsistas do curso de Educação Física, o professor supervisor da escola parceira e o coordenador de área do Programa. As atividades ocorreram na Escola Municipal de Educação Básica Rubens de Arruda Ramos, localizada no município de Criciúma, Santa Catarina, bem como nos encontros formativos realizados na universidade.

O foco central da investigação consistiu na construção de uma proposição didática para o ensino do samba de roda nas aulas de Educação Física escolar, tomando como referência os pressupostos da abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de autores, 1992), os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2001) e as contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE) acerca da organização do ensino.

O processo metodológico foi organizado em quatro etapas. A primeira consistiu na realização de estudos teóricos sobre dança, cultura corporal, ensino desenvolvimental e metodologias de ensino da Educação Física e foram analisados livros, artigos científicos, documentos curriculares e produções acadêmicas relacionadas ao ensino da dança na escola. Na segunda etapa, realizaram-se encontros de discussão coletiva nos quais os participantes apresentavam sínteses das leituras realizadas, promovendo reflexões sobre as possibilidades pedagógicas da dança enquanto conteúdo escolar. Esses momentos possibilitaram a

construção coletiva do conhecimento e favoreceram a articulação entre teoria e prática docente.

A terceira etapa correspondeu à elaboração da proposta didática para o ensino do samba de roda. Nessa fase, foram definidos os objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, formas de avaliação e organização das atividades, buscando contemplar aspectos históricos, culturais, estéticos e corporais dessa manifestação afro-brasileira.

Por fim, realizou-se a sistematização das experiências vivenciadas durante o processo formativo, utilizando princípios da análise de conteúdo propostos por Bardin (2004). As reflexões produzidas ao longo dos encontros foram registradas, organizadas e agrupadas em categorias temáticas relacionadas à formação docente, ao ensino da dança e à construção do planejamento pedagógico. A análise foi orientada pela compreensão de que a formação docente constitui um processo permanente de apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos, articulados às experiências concretas desenvolvidas no contexto escolar (Pimenta; Lima, 2017).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos realizados ao longo da experiência evidenciaram que uma das principais dificuldades encontradas pelos acadêmicos estava relacionada à compreensão da dança como conhecimento sistematizado da Educação Física escolar. Inicialmente, observou-se que parte dos participantes associava a dança predominantemente à reprodução de coreografias ou à realização de apresentações em eventos escolares.

Essa compreensão aproxima-se das críticas apresentadas por Marques (2010), para quem a dança tem sido historicamente tratada na escola de forma superficial, desvinculada de seus aspectos históricos, culturais e artísticos. O autor destaca ainda que a dança deve ser com-

preendida como linguagem corporal capaz de promover processos de criação, reflexão e construção de significados.

Ao longo das leituras e discussões, os participantes passaram a compreender a dança como manifestação da cultura corporal, reconhecendo sua importância para a formação humana e para a ampliação do repertório cultural dos estudantes. Essa mudança de compreensão evidencia a relevância dos processos formativos desenvolvidos no Pibid, uma vez que possibilitam a problematização de concepções simplificadas presentes na formação inicial docente.

A abordagem Crítico-Superadora contribuiu significativamente para ampliar o entendimento acerca da função social da Educação Física. Conforme Coletivo de Autores (1992), os conteúdos da cultura corporal devem ser apropriados criticamente pelos estudantes, possibilitando a compreensão de suas determinações históricas e sociais.

Outro resultado importante refere-se à elaboração coletiva da proposta de ensino do samba de roda. Durante o processo formativo tornou-se evidente que o planejamento da dança exige conhecimentos específicos sobre sua origem, seus significados culturais e suas formas de manifestação. As discussões realizadas permitiram compreender que o samba de roda não pode ser reduzido a uma sequência de movimentos ou passos coreográficos, trata-se de uma manifestação cultural afro-brasileira marcada por elementos de ancestralidade, resistência e identidade cultural, aspectos que precisam ser considerados no planejamento pedagógico.

Além disso, a compreensão do samba de roda como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), que destacam a necessidade de valorização da história e da cultura afro-brasileira nos diferentes componentes curriculares, reforçando sua relevância como conteúdo escolar.

A proposta construída pelo grupo buscou contemplar momentos de contextualização histórica, apreciação estética, experimentação corporal, criação e reflexão coletiva, aproximando-se das proposições defendidas por Strazzacappa (2001), para quem o ensino da dança deve favorecer experiências que articulem conhecimento, sensibilidade, criatividade e expressão.

Os resultados também evidenciaram contribuições significativas do Pibid para a formação inicial dos acadêmicos participantes. A inserção no cotidiano escolar e a realização de estudos sistemáticos possibilitaram compreender a complexidade do trabalho docente e a importância do planejamento pedagógico fundamentado teoricamente.

Durante os encontros, os participantes foram desafiados a analisar documentos curriculares, selecionar conteúdos, definir objetivos de ensino e organizar estratégias metodológicas adequadas ao contexto escolar. Essas experiências favoreceram a construção de saberes profissionais relacionados ao planejamento, à mediação pedagógica e à organização do ensino.

De acordo com Pimenta e Lima (2017), a formação docente não se restringe à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve processos reflexivos que permitam compreender criticamente a realidade educacional. Os dados produzidos durante a experiência corroboram essa perspectiva, evidenciando que a participação no Pibid contribuiu para o desenvolvimento de uma postura investigativa diante dos desafios da prática pedagógica. O contato permanente com a literatura científica favoreceu a ampliação dos conhecimentos sobre o ensino da dança. A leitura de autores como Laban (1978), Marques (2010), Strazzacappa (2001) e Coletivo de Autores (1992) possibilitou fundamentar teoricamente as decisões pedagógicas tomadas pelo grupo.

As experiências vivenciadas permitiram compreender que o ensino da dança apresenta potencial significativo para o desenvolvimento da criatividade, da expressão corporal, da sensibilidade estética e da

valorização da diversidade cultural. Mais do que ensinar movimentos, a dança possibilita aos estudantes compreender diferentes formas de expressão humana e reconhecer a riqueza cultural presente na sociedade.

Os estudos realizados reforçaram a necessidade de que o ensino da dança seja planejado de forma sistematizada, articulando conhecimentos históricos, culturais, artísticos e corporais. Essa perspectiva está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que reconhece a dança como prática corporal capaz de promover experiências de criação, fruição e análise crítica.

Dessa forma, os resultados indicam que iniciativas como o Pibid desempenham papel fundamental tanto na formação docente quanto na qualificação do ensino da dança na escola, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e culturalmente significativas.

A proposição didático-metodológica aqui apresentada resulta de um processo de estudos, leituras e reflexões acerca do ensino da dança na Educação Física escolar e encontra-se em fase de elaboração e aprimoramento para futura aplicação pedagógica. Como princípio organizador do ensino, propõe-se que os estudantes compreendam, inicialmente, a dança como uma linguagem artística cuja finalidade não se restringe à execução de movimentos corporais, mas à produção de sentidos capazes de evocar, provocar e comunicar sentimentos, emoções e ideias a uma determinada plateia.

Nessa perspectiva, o primeiro movimento pedagógico deverá consistir em desenvolver nos alunos a compreensão de que toda ação corporal pode assumir um caráter evocativo, estabelecendo uma relação entre quem dança e quem observa. Tal compreensão é considerada fundamental, pois constitui a base sobre a qual os demais conhecimentos serão organizados.

A partir desse entendimento inicial, deverão ser propostas situações de aprendizagem que levem os estudantes a refletirem sobre diferentes formas de evocação corporal. Mais do que reproduzir gestos, os alunos deverão ser convidados a investigar como uma mesma intenção poderá ser expressa de maneiras distintas. Assim, uma ação simples, como oferecer uma flor, poderá assumir diferentes significados a depender da intencionalidade da ação empregada, podendo provocar alegria, delicadeza, tristeza, entusiasmo, receio ou afeto. Busca-se, neste momento, desenvolver um processo de adjetivação das ações corporais, permitindo que os estudantes ampliem seu repertório expressivo e compreendam que o significado produzido na dança está diretamente relacionado às intencionalidades atribuídas às ações corporais.

Somente após a consolidação dessa compreensão evocativa da dança como arte, propõe-se a inserção de elementos que posteriormente possibilitarão a aproximação com o samba de roda. Inicialmente, deverá ser explorada a roda como forma de organização espacial e de interação coletiva. Entretanto, nesse momento, a roda não será apresentada como característica específica do samba de roda, mas como uma possibilidade de encontro, observação e compartilhamento das produções corporais. A organização em roda deverá favorecer a criação de pequenos gestos e ações coreográficas, permitindo que os estudantes percebam a dimensão coletiva da dança e a importância do olhar do outro na construção dos significados artísticos.

Em um momento posterior, deverão ser incorporadas as palmas, as batidas corporais e as marcações realizadas com os pés. Essas ações serão trabalhadas inicialmente como recursos de organização rítmica e de produção coletiva do movimento, possibilitando que os estudantes compreendam a relação entre ritmo, corpo e comunicação. Ao mesmo tempo, tais elementos poderão constituir uma aproximação às matrizes culturais afro-brasileiras, evidenciando formas de construção coletiva da musicalidade presentes em diversas manifestações da cul-

tura popular. Na sequência, a umbigada deverá ser introduzida como uma ação de convite e de interação entre os participantes, permitindo a compreensão de sua função social e comunicativa presente em diferentes danças de matriz africana e afro-brasileira. Nesse momento, o foco permanecerá voltado à construção de sentidos e relações humanas mediadas pelo gesto e não à reprodução formal de uma manifestação cultural específica.

Somente após a apropriação desses elementos em sua dimensão expressiva, comunicativa e coletiva deverá ocorrer a explicitação do samba de roda como manifestação cultural historicamente constituída. Será nesse momento que os estudantes poderão reconhecer que muitos dos elementos anteriormente vivenciados - a roda, as palmas, os cantos responsivos e a umbigada - compõem a estrutura dessa expressão cultural afro-brasileira. A partir dessa aproximação mais consciente, poderão ser introduzidos elementos mais específicos da manifestação, incluindo aspectos históricos, sociais e culturais relacionados à sua constituição.

Por fim, propõe-se a inserção do quadril-miudinho e de outros elementos técnicos característicos do samba de roda. Diferentemente de abordagens que iniciam o ensino pela técnica, entende-se que esses conhecimentos deverão surgir como uma forma de qualificar e aprofundar compreensões já construídas ao longo do processo pedagógico. A técnica, portanto, não constituirá um ponto de partida, mas um instrumento para potencializar a expressividade e a comunicação artística dos estudantes.

Como culminância do percurso, os alunos deverão ser convidados a criar gestos e ações coreográficas destinados a uma determinada plateia, colocando em prática os conhecimentos desenvolvidos durante as aulas. Espera-se, assim, que compreendam a dança como uma atividade artística que produz sentidos, mobiliza emoções e estabelece formas de comunicação humana, ao mesmo tempo em que se apropriam criticamente dos elementos constitutivos do samba de roda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no âmbito do Pibid permitiu compreender a relevância dos processos formativos fundamentados na articulação entre pesquisa, ensino e prática pedagógica. Os estudos realizados contribuíram para ampliar os conhecimentos dos acadêmicos sobre o ensino da dança, favorecendo a construção de uma compreensão mais crítica sobre esse conteúdo da Educação Física escolar.

A elaboração da proposição didática do samba de roda possibilitou aprofundar conhecimentos relacionados à cultura afro-brasileira, ao planejamento pedagógico e às metodologias de ensino da dança. Evidenciou a importância de superar abordagens reducionistas que limitam a dança à reprodução de movimentos, reconhecendo-a como conhecimento escolar capaz de promover formação cultural, estética e humana.

Os resultados indicam que a inserção dos licenciandos em contextos reais de ensino favorece a construção de saberes profissionais essenciais para a atuação docente e o Pibid configura-se como importante espaço de formação inicial, contribuindo para o desenvolvimento de professores mais críticos, reflexivos e comprometidos com a socialização do conhecimento.

Este trabalho aponta a necessidade de ampliação das pesquisas relacionadas ao ensino da dança na Educação Física escolar, especialmente aquelas voltadas à organização didática dos conteúdos e às possibilidades metodológicas de ensino das manifestações culturais afro-brasileiras no contexto da educação básica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=100919>. Acesso: 25 jun. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/arquivos/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso: 25 jun. 2026

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. **A dança no contexto da educação física**: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional. DISSERTAÇÃO, Campinas, SP: [s.n.], 2002. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2002.225583>

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fM-DKbsmKKv/?format=html&lang=pt>. Acesso: 25 jun. 2026.

UNESCO. **Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage**. Paris: UNESCO, 2003. Disponível: <https://ich.unesco.org/en/convention>. Acesso: 25 jun. 2026.

UNESCO. **Samba de Roda do Recôncavo Baiano**. Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em: <https://ich.unesco.org/en/RL/samba-de-roda-of-the-reconcavo-of-bahia-00101>. Acesso: 25 jun. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Tradução de Paulo Bezerra. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

CAPÍTULO 10

DO PLANEJAMENTO À INTERVENÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O ENSINO DA GINÁSTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Maurício Abel Coral¹

Joni Marcio de Farias²

¹ Professor supervisor.

² Coordenador de área.

INTRODUÇÃO

Historicamente, os cursos de licenciatura enfrentam o desafio de articular os conhecimentos teóricos produzidos no ambiente universitário com as demandas concretas encontradas no cotidiano escolar. Essa distância entre teoria e prática frequentemente gera insegurança nos futuros docentes e limita as possibilidades de compreensão das múltiplas dimensões que envolvem o trabalho pedagógico e a formação inicial de professores, que constitui um dos pilares fundamentais para a qualidade da educação básica.

Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), apresenta-se como uma importante estratégia de valorização da formação docente ao promover a inserção dos licenciandos nas escolas de educação básica, possibilitando experiências que aproximam os acadêmicos da realidade escolar e favorecendo a construção de conhecimentos fundamentados na reflexão crítica sobre a prática.

O Pibid estabelece esta aproximação entre universidade e escola e contribui para a construção dos saberes docentes, compreendidos por Tardif (2014) como conhecimentos produzidos na articulação entre a formação acadêmica, experiências profissionais e as relações estabelecidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a docência se constitui como uma atividade complexa, marcada pela mobilização constante de diferentes saberes construídos ao longo da trajetória formativa e profissional.

Essa compreensão também dialoga com Pimenta (2012), ao defender que a formação inicial deve proporcionar experiências concretas que permitam aos futuros professores refletirem criticamente sobre a prática pedagógica, e com Schön (2000), autor que destaca a importância do profissional reflexivo, capaz de analisar suas ações, interpretar

os desafios encontrados no cotidiano e reconstruir continuamente seus conhecimentos profissionais.

Na área da Educação Física escolar, as especificidades exigem do professor não apenas o domínio de conteúdos teóricos, mas também a capacidade de planejar, organizar e conduzir experiências corporais diversificadas. A vivência proporcionada pelo Pibid permite que os licenciandos compreendam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo competências relacionadas ao planejamento pedagógico, à observação, ao ensino e à avaliação das práticas corporais.

Dentre os diversos conteúdos que compõem a Educação Física escolar, a ginástica ocupa lugar de destaque por integrar um conjunto de manifestações da cultura corporal historicamente produzidas pela humanidade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a ginástica deve ser compreendida como uma prática corporal que envolve diferentes formas de movimentação, possibilitando aos estudantes experiências relacionadas à expressão corporal, ao desenvolvimento das capacidades físicas, à criatividade e à ampliação do repertório cultural.

No entanto, a ginástica ainda ocupa espaço reduzido nas aulas de Educação Física, em comparação ao ensino dos esportes coletivos. Tal contexto pode contribuir para a limitação das experiências corporais oferecidas aos estudantes e restringir o acesso a conhecimentos importantes para a compreensão da cultura corporal de maneira mais ampla e aprofundada.

A predominância dos conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física tem sido amplamente discutida na literatura da área. Para Bracht (1999), a escola deve possibilitar aos estudantes o acesso à diversidade de manifestações da cultura corporal, evitando restringir o ensino a determinadas práticas corporais historicamente valorizadas. Nessa perspectiva, a ampliação do trabalho com a ginástica representa

uma oportunidade de democratização do conhecimento e de enriquecimento das experiências corporais dos estudantes.

Conforme destacam os autores da obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992), a Educação Física escolar deve possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela cultura corporal, superando perspectivas reducionistas que restringem as aulas ao treinamento esportivo ou ao desenvolvimento exclusivo das capacidades físicas. Nessa perspectiva, a ginástica constitui um conteúdo essencial para a formação integral dos sujeitos, pelos aspectos motores, cognitivos, sociais, culturais e expressivos.

A partir dessa compreensão, no contexto do subprojeto de Educação Física do Pibid, vinculado à Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), surgiu a proposta de intervenção que buscou ampliar o contato dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com diferentes manifestações da ginástica, promovendo experiências pedagógicas fundamentadas em princípios de participação, cooperação, criatividade e autonomia.

Além de contribuir para a aprendizagem dos estudantes, a experiência constituiu um importante espaço de formação para os pibidianos, permitindo que vivenciassem as etapas do trabalho docente desde a observação diagnóstica até a avaliação das atividades desenvolvidas. A construção coletiva do planejamento, os desafios encontrados durante a intervenção e os processos de reflexão sobre a prática configuraram-se como elementos centrais para o desenvolvimento dos futuros professores.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e analisar essa intervenção pedagógica, evidenciando as contribuições do Programa para a formação inicial docente e para o ensino da unidade temática ginástica em turmas do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental. Busca-se, ainda, refletir sobre as potencialidades e desafios encontrados

durante o processo, contribuindo para o debate acerca da formação de professores e do papel da Educação Física na escola contemporânea.

BASES TEÓRICAS

A proposta fundamentou-se em diferentes referenciais teóricos e documentos curriculares que orientam a Educação Física escolar. Entre eles destacam-se a BNCC (Brasil, 2018), as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Criciúma (2020) e a obra Metodologia do Ensino da Educação Física (1992), elaborada pelo Coletivo de Autores.

A BNCC (2018) compreende a Educação Física como componente curricular responsável pela tematização das práticas corporais produzidas historicamente pela humanidade. Nessa perspectiva, a ginástica integra o conjunto de conhecimentos da cultura corporal que deve possibilitar aos estudantes experiências que ampliem sua compreensão sobre o corpo, o movimento e as diferentes formas de expressão humana. O documento destaca que o trabalho pedagógico deve ultrapassar a simples reprodução de movimentos técnicos, promovendo situações de aprendizagem que estimulem a criatividade, a autonomia, a cooperação e a reflexão crítica. Dessa forma, a ginástica se constitui como um conhecimento cultural que pode contribuir para a formação integral dos estudantes.

As Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Criciúma (2020) reforçam essa compreensão ao defenderem uma Educação Física comprometida com o acesso democrático aos conhecimentos da cultura corporal. O documento orienta que os conteúdos sejam desenvolvidos de forma contextualizada, considerando as características dos estudantes e as demandas presentes na realidade escolar.

Outro importante referencial utilizado foi o Coletivo de Autores (1992), que compreende a Educação Física como área responsá-

vel pela socialização dos conhecimentos produzidos pela cultura corporal. Segundo os autores, conteúdos como jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas devem ser trabalhados de maneira crítica, possibilitando aos estudantes compreenderem seus significados históricos e sociais.

Nessa mesma direção, Kunz (2004) propõe uma perspectiva crítico-emancipatória para a Educação Física, defendendo que as práticas corporais devem favorecer a autonomia dos estudantes e a compreensão crítica da realidade social. Para o autor, o ensino não deve limitar-se à reprodução técnica dos movimentos, mas promover experiências capazes de ampliar as possibilidades de interpretação e intervenção dos sujeitos sobre o mundo.

Daolio (2004) também contribui para essa discussão ao compreender as práticas corporais como manifestações culturais carregadas de significados produzidos historicamente. Dessa forma, a Educação Física escolar deve possibilitar aos estudantes não apenas a vivência das práticas corporais, mas também a compreensão de seus sentidos culturais e sociais.

No que se refere especificamente à ginástica, os autores destacam sua relevância para o desenvolvimento das capacidades corporais e para a ampliação das possibilidades de movimentação. Além disso, defendem que as experiências com a ginástica devem privilegiar a experimentação, a criatividade e a construção coletiva, evitando práticas excessivamente tecnicistas ou seletivas.

No campo específico da ginástica escolar, Ayoub (2003) destaca que esse conteúdo possibilita experiências relacionadas à criatividade, à expressão corporal, ao conhecimento do próprio corpo e à ampliação das formas de movimentação. A autora ressalta que a ginástica na escola deve ser compreendida como patrimônio cultural acessível a todos os estudantes, afastando-se de perspectivas centradas exclusivamente no rendimento técnico ou competitivo.

De forma complementar, Bortoleto (2010) argumenta que as atividades gímnicas desenvolvidas em contextos educacionais favorecem a cooperação, a criatividade e a resolução coletiva de problemas, aspectos fundamentais para uma formação humana integral.

Além dos referenciais relacionados ao conteúdo, os estudos realizados durante o Pibid também envolveram discussões sobre formação docente, planejamento pedagógico e reflexão sobre a prática. Esses debates foram fundamentais para que os acadêmicos compreendessem a complexidade do trabalho docente e desenvolvessem um olhar mais crítico sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA

As atividades relatadas neste capítulo foram desenvolvidas por acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da Unesc participantes do Pibid em parceria com a Escola Municipal de Educação Básica Hercílio Amante, da rede municipal de ensino de Criciúma (SC). A intervenção foi realizada com turmas do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, compostas por estudantes com diferentes experiências corporais e interesses em relação aos conteúdos da Educação Física.

O desenvolvimento da proposta ocorreu ao longo de diferentes etapas formativas. Inicialmente, os acadêmicos participaram de reuniões de estudo e planejamento juntamente com o professor supervisor e os coordenadores do Programa. Posteriormente, realizaram observações sistemáticas das aulas de Educação Física, registrando aspectos relacionados à organização da prática pedagógica, características das turmas, participação dos estudantes e conteúdos trabalhados.

Com base nos dados coletados durante o período de observação, foi elaborada uma proposta pedagógica centrada na unidade temática ginástica. O planejamento foi estruturado de forma coletiva,

articulando os conhecimentos construídos na universidade com as demandas identificadas no contexto escolar.

A intervenção foi organizada em encontros progressivos que contemplaram diferentes manifestações da ginástica, especialmente a ginástica artística, rítmica e acrobática. As atividades buscaram respeitar as características dos estudantes, valorizando a participação ativa, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento.

OBSERVAÇÃO E PLANEJAMENTO DA PROPOSTA

A fase de observação constituiu um momento fundamental para a construção da intervenção pedagógica. Durante esse período, os acadêmicos puderam conhecer a dinâmica da escola, as características das turmas e as formas de organização das aulas de Educação Física.

As observações revelaram estudantes participativos e interessados pelas atividades práticas, especialmente aquelas relacionadas aos esportes coletivos. Entretanto, também foi possível perceber que muitos alunos possuíam contato reduzido com outras manifestações da cultura corporal, incluindo a ginástica.

Esse diagnóstico levou os acadêmicos a refletirem sobre a necessidade de ampliar o repertório de experiências corporais oferecidas aos estudantes. Considerando os princípios defendidos pela BNCC (2018) e pelas Diretrizes Curriculares Municipais (2020), optou-se pela elaboração de uma sequência pedagógica que proporcionasse vivências diversificadas relacionadas ao universo da ginástica.

O planejamento buscou contemplar atividades que permitissem aos estudantes explorar diferentes movimentos corporais, como saltar, equilibrar-se, sustentar, girar, rolar e criar sequências motoras. Também foram previstas situações que favorecessem o trabalho coletivo, a resolução de problemas e a expressão corporal.

Ao longo da construção da proposta, diversas reuniões foram realizadas com o professor supervisor. Esses momentos possibilitaram a análise crítica do planejamento, a reelaboração de atividades e a discussão de estratégias metodológicas adequadas às características das turmas.

A experiência evidenciou que o planejamento pedagógico não constitui uma ação isolada, mas um processo contínuo de reflexão, diálogo e tomada de decisões. Nesse sentido, o Pibid mostrou-se um espaço privilegiado para a aprendizagem docente, permitindo que os acadêmicos participassem ativamente da elaboração e da revisão das propostas de ensino.

O processo de planejamento desenvolvido pelos acadêmicos também evidencia a importância da reflexão sobre a prática na formação docente. Segundo Freire (1996, p. 39), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática». Assim, os momentos de observação, estudo e reelaboração das propostas constituíram importantes espaços de aprendizagem profissional.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A intervenção teve início com uma aula introdutória voltada à apresentação da ginástica como manifestação da cultura corporal. Inicialmente, foi realizada uma conversa com os estudantes acerca dos conhecimentos prévios relacionados ao tema. Muitos associavam a ginástica exclusivamente às competições esportivas transmitidas pela televisão, especialmente às apresentações olímpicas.

A valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes constituiu um elemento importante da intervenção. Conforme Freire (1996), o processo educativo deve partir das experiências e saberes já construídos pelos educandos, possibilitando que novos conhecimentos sejam

produzidos a partir do diálogo e da problematização da realidade. Nesse sentido, a discussão inicial sobre a ginástica permitiu identificar concepções previamente estabelecidas e ampliar a compreensão dos estudantes acerca dessa manifestação da cultura corporal.

A partir dessa discussão inicial, foram apresentados vídeos e imagens que demonstravam diferentes modalidades ginásticas, permitindo aos estudantes perceberem a diversidade existente dentro desse universo.

Nos encontros seguintes, foram desenvolvidas atividades voltadas à ginástica artística. Os alunos participaram de circuitos compostos por desafios motores que envolviam saltos, deslocamentos, equilíbrios e rolamentos adaptados às condições da escola. O objetivo principal era possibilitar a experimentação de movimentos fundamentais presentes nas diferentes modalidades ginásticas.

As atividades propostas buscaram privilegiar a experimentação corporal em detrimento da mera reprodução técnica dos movimentos. De acordo com Ayoub (2003), a ginástica escolar deve possibilitar aos estudantes a exploração de diferentes formas de movimentação, respeitando suas características e promovendo experiências significativas relacionadas ao conhecimento do corpo e de suas potencialidades.

Posteriormente, foram inseridos elementos da ginástica rítmica. Utilizando materiais alternativos e recursos disponíveis na escola, os estudantes realizaram atividades que exploravam coordenação motora, ritmo, expressão corporal e criação de sequências de movimentos. As propostas permitiram que os alunos compreendessem a relação entre movimento, música e criatividade.

O trabalho com ritmo, expressão corporal e criação de sequências motoras dialoga com a compreensão de que a Educação Física deve favorecer diferentes formas de expressão humana por meio das práticas corporais. Para Kunz (2004), o ensino das manifestações corporais deve

ampliar as possibilidades comunicativas dos estudantes, estimulando a criatividade e a participação ativa nos processos de aprendizagem.

Na etapa seguinte, foram desenvolvidas atividades relacionadas à ginástica acrobática. Esse momento destacou-se pelo elevado nível de participação e envolvimento dos estudantes. Organizados em pequenos grupos, os alunos foram desafiados a construir figuras corporais e pequenas pirâmides humanas, respeitando critérios de segurança e cooperação.

A organização das atividades em pequenos grupos favoreceu a cooperação e a construção coletiva do conhecimento. Segundo Bortoleto (2010), as práticas de ginástica acrobática desenvolvidas em contextos educacionais apresentam importante potencial pedagógico por exigirem confiança mútua, comunicação e responsabilidade compartilhada entre os participantes, contribuindo para aprendizagens que ultrapassam a dimensão estritamente motora.

Ao longo das atividades, os acadêmicos atuaram como mediadores do processo de aprendizagem, orientando os grupos, auxiliando na resolução de dificuldades e incentivando a participação de todos os estudantes.

Um aspecto significativo observado durante as intervenções foi o aumento progressivo da autonomia dos alunos. À medida que as atividades avançavam, os grupos passaram a criar soluções próprias para os desafios propostos, demonstrando iniciativa, criatividade e capacidade de trabalho coletivo.

A mediação realizada pelos acadêmicos durante as atividades também evidencia a compreensão do professor como sujeito responsável pela organização de situações de aprendizagem significativas. Nessa perspectiva, Libâneo (2013) destaca que o trabalho docente envolve a criação de condições pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Assim, a intervenção procu-

rou articular orientação pedagógica, autonomia discente e experiências corporais diversificadas, em consonância com os princípios defendidos pela Educação Física escolar crítica.

ANÁLISE CRÍTICA DOS RESULTADOS

A experiência desenvolvida permitiu identificar importantes contribuições tanto para os estudantes quanto para os acadêmicos envolvidos no projeto. No início das intervenções, observou-se certa resistência por parte de alguns estudantes, especialmente aqueles que demonstravam preferência pelas modalidades esportivas tradicionalmente presentes nas aulas de Educação Física. Esse comportamento reforça a percepção de que determinados conteúdos da cultura corporal ainda recebem maior visibilidade no contexto escolar, enquanto outros permanecem menos explorados.

Entretanto, à medida que os estudantes participaram das atividades práticas, essa resistência foi sendo gradativamente reduzida. As propostas centradas na experimentação, na cooperação e na resolução de desafios favoreceram o engajamento dos alunos e ampliaram seu interesse pelo conteúdo.

As atividades de ginástica acrobática mostraram-se particularmente significativas, pois durante a construção das figuras corporais e pirâmides humanas, os estudantes precisaram desenvolver habilidades relacionadas à comunicação, ao respeito mútuo, à confiança e ao trabalho em equipe. Esses aspectos evidenciam que a aprendizagem na Educação Física ultrapassa a dimensão motora, envolvendo também aspectos sociais, emocionais e cognitivos.

Outro resultado relevante refere-se à ampliação do repertório corporal dos estudantes. Muitos movimentos experimentados durante as aulas eram desconhecidos pelos alunos, que passaram a compreender

novas possibilidades de utilização do corpo em situações de equilíbrio, sustentação, coordenação e expressão.

Do ponto de vista da formação docente, a experiência representou uma oportunidade de significativa aprendizagem. A participação em todas as etapas do processo (observação, planejamento, intervenção e avaliação) possibilitou aos acadêmicos compreenderem aspectos que muitas vezes não são plenamente vivenciados apenas no contexto universitário.

As vivências proporcionadas pelo Pibid evidenciam a importância da articulação entre teoria e prática na formação inicial. Conforme Tardif (2014), os saberes docentes são construídos em diferentes espaços formativos e se consolidam, sobretudo, na experiência concreta da prática profissional. Embora ainda em formação, os acadêmicos tiveram a oportunidade de desenvolver conhecimentos relacionados ao planejamento, à mediação pedagógica, à gestão da aula e à tomada de decisões diante das demandas reais do contexto escolar.

Da mesma forma, a experiência aproxima-se da concepção freireana de formação docente, segundo a qual ensinar exige constante reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, os desafios enfrentados durante as intervenções contribuíram para o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva diante do trabalho pedagógico (Freire, 1996).

Ao longo das intervenções, tornou-se evidente a necessidade de adaptar constantemente o planejamento às respostas apresentadas pelos estudantes. Algumas atividades exigiram modificações, reorganizações ou estratégias diferenciadas para garantir a participação efetiva de toda a turma. Essas situações contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão pedagógica e da reflexão crítica sobre a prática docente.

Outro aspecto importante refere-se ao papel do professor supervisor e dos coordenadores do Programa. O acompanhamento realizado durante todas as etapas permitiu aos acadêmicos receber orientações, compartilhar dúvidas e refletir coletivamente sobre os desafios encontrados, fortalecendo o processo formativo.

Nesse sentido, a experiência reafirma uma das principais contribuições do Pibid: possibilitar que os futuros professores construam conhecimentos profissionais a partir da interação constante entre teoria e prática. Mais do que aplicar conteúdos estudados na universidade, os acadêmicos tiveram a oportunidade de compreender como esses conhecimentos se materializam nas situações concretas do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência buscou apresentar e analisar uma intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do Pibid do subprojeto de Educação Física, tendo como foco o ensino da unidade temática ginástica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A experiência demonstrou que a ginástica possui grande potencial educativo quando desenvolvida por meio de propostas pedagógicas que valorizam a participação, a criatividade, a cooperação e a experimentação corporal. As atividades realizadas contribuíram para a ampliação do repertório motor e cultural dos estudantes, possibilitando novas formas de relação com o corpo e com o movimento.

Além dos benefícios observados em relação à aprendizagem dos alunos, a intervenção constituiu um importante espaço de formação para os acadêmicos envolvidos. A participação ativa nas diferentes etapas do trabalho pedagógico favoreceu o desenvolvimento de conhecimentos relacionados ao planejamento, à mediação das aprendizagens, à avaliação e à reflexão sobre a prática docente.

Nesse contexto, o Pibid mostrou-se fundamental para a aproximação entre universidade e escola, permitindo que os licenciandos vivenciassem experiências concretas de ensino ainda durante sua formação inicial. Essa inserção no cotidiano escolar possibilita a construção de uma identidade profissional mais crítica, reflexiva e comprometida com os desafios da educação contemporânea.

Os resultados observados reforçam a compreensão de que a formação docente não se constrói exclusivamente nos espaços universitários, mas também na inserção dos futuros professores em contextos reais de atuação profissional. A participação no Pibid possibilitou experiências que favoreceram a articulação entre os conhecimentos teóricos estudados na graduação e as demandas concretas da prática pedagógica, aspecto apontado por Pimenta (2012) e Tardif (2014) como fundamental para a constituição da identidade docente.

Por fim, conclui-se que programas como o Pibid desempenham papel essencial na valorização da docência e na qualificação da formação de professores, pois promovem experiências formativas significativas e contribuem para o desenvolvimento profissional dos licenciandos e para o fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas parceiras.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas: Unicamp, 2003.

BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. **Introdução à pedagogia das atividades gímnicas**. Jundiaí: Fontoura, 2010.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=html&lang=pt#>
Acesso 16 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/arquivos/BNCC_EI_EF_110518
Acesso 25 mai. 2026.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Criciúma**. Criciúma: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: [Diretrizes Criciuma-2020-correção.indd](#) Acesso em: 20 jun. 2026.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

CAPÍTULO 11

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO ENTRE COORDENAÇÃO DE ÁREA, SUPERVISORES E ACADÊMICOS

Matheus Bernardo Silva¹

Joice Frasson da Silva²

Leandro Martins Leacina³

Viviane Ribeiro Pereira⁴

¹ Coordenador de área.

² Professora supervisora.

³ Professor supervisor.

⁴ Professora supervisora.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como finalidade abordar determinadas especificidades, por meio de um relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021), do subprojeto de Educação Física na Educação Infantil no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (Brasil, 2024), desenvolvido no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) entre os anos 2024 e 2026.

Diante da complexidade que reveste a materialização do subprojeto de Educação Física na Educação Infantil e da quantidade de caracteres disponíveis para a socialização deste relato de experiência que compõe a presente coletânea, optou-se por enfatizar aspectos sobre a relação entre coordenação de área, supervisores (professores de educação física) e acadêmicos (indivíduos inseridos no curso de licenciatura em Educação Física).

Mais precisamente, o objetivo consiste em explicitar, em linhas gerais, a importância da articulação, por intermédio do Pibid, entre a inserção e permanência do acadêmico no contexto escolar, sob supervisão de professores de Educação Física, e o processo formativo desses acadêmicos e supervisores no que tange ao conteúdo escolar e à forma didático-pedagógica no contexto da universidade.

Assim sendo, este relato procura demonstrar certas atividades formativas, balizadas em fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (Bernardo Silva, 2023; Duarte, 2021; 2026; Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Saviani, 2019; 2025), que procuraram enfatizar uma concepção de educação que, por sua vez, influencia o desenvolvimento da atividade pedagógica tanto dos supervisores quanto dos acadêmicos inseridos no Pibid.

As atividades formativas desenvolvidas no bojo da universidade se deram sob a égide do regulamento do próprio Pibid (Brasil, 2024), mas com desdobramentos a partir de determinadas categorias que emergiram do referencial teórico proposto. De antemão, assumiu-se o seguinte pressuposto para o desenvolvimento da atividade pedagógica no subprojeto de Educação Física na Educação Infantil: o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2025, p. 13). Desse pressuposto decorrem as categorias que balizaram as atividades formativas, o qual implica, do ponto de vista formativo dos acadêmicos, estabelecer condições concretas, por meio do Pibid, para o processo de apropriação dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da concepção de educação e, por conseguinte, da tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013; Galvão; Lavoura; Martins, 2019) no âmbito do subprojeto de Educação Física na Educação Infantil.

Como recorte para o presente texto, destacam-se as seguintes categorias balizadoras das atividades formativas: *a)* educação escolar (sistematizada) na Educação Infantil (Martins, 2012; Pasqualini; Lazaretti, 2022); *b)* dimensão ontológica do trabalho educativo (Duarte, 2021; 2025; Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Saviani, 2025); *c)* entusiasmo crítico (Bernardo Silva, 2019; Saviani, 2014) na atividade pedagógica que contribui para o desenvolvimento da concepção de mundo crítica (Bernardo Silva, 2026; Duarte, 2021) do futuro professor.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo constitui um relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021) de natureza qualitativa e descritiva (Severino, 2024), que procura explicitar determinadas atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Educação Física na Educação Infantil, vinculado ao Pibid

da Unesc, entre os anos de 2024 e 2026. O subprojeto contou com a presença, em meio à rotatividade de bolsistas, de vinte e quatro acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, divididos em três escolas. Contou, ainda, com três professores supervisores da rede municipal de ensino de Criciúma (Santa Catarina) e um coordenador de área, professor do curso de licenciatura em Educação Física.

A experiência que está sendo relatada tem como enfoque apenas as atividades formativas realizadas na universidade, as quais constituíram o eixo estruturante do subprojeto e envolveram a coordenação de área, os supervisores e os acadêmicos. As atividades foram organizadas por meio de encontros quinzenais de estudo e planejamento, com duração média de 4 horas, conduzidos pelo coordenador de área. Em cada encontro, estabeleceram-se finalidades que visavam à sistematização do contexto escolar, especialmente das especificidades da Educação Física na Educação Infantil, bem como ao aprofundamento dos fundamentos da Educação Escolar e, por conseguinte, da Educação Infantil e da Educação Física nessa etapa. A dinâmica dos encontros incluía leitura de materiais teóricos, exposição dialogada, elaboração coletiva de sínteses e planejamento de projetos a serem materializados na escola. A intervenção caracterizou-se como ação formativa, de cunho teórico-prático, direcionada tanto para a iniciação à docência quanto para a formação continuada dos supervisores.

O material de apoio foi composto fundamentalmente por produções teóricas alinhadas à Pedagogia Histórico-Crítica que ancoram as categorias balizadoras deste subprojeto, a citar: educação escolar sistematizada na Educação Infantil, dimensão ontológica do trabalho educativo e entusiasmo crítico. Além disso, foram elaboradas fichas de leitura e definidos eixos norteadores para a construção dos planejamentos de ensino (projetos). Os registros da experiência dos acadêmicos são oriundos dos diários de campo e das produções textuais voltadas a aspectos pontuais da prática formativa. A sistematização das informações

se deu a partir de uma perspectiva qualitativa, na qual as três categorias mencionadas acima funcionaram como eixos basilares, o que permitiu conferir organicidade à relação entre coordenação de área, supervisores e acadêmicos. Com isso, discutem-se as articulações necessárias entre a formação realizada na universidade e a atuação dos sujeitos no contexto escolar.

RESULTADOS

Os encontros quinzenais foram, desde o início, um momento de aproximação teórica dos acadêmicos com a realidade da Educação Infantil. Tal aspecto mostrou-se relevante, pois não havia homogeneidade quanto à inserção prévia dos acadêmicos nessa etapa da educação básica. A leitura e a discussão de um conjunto de textos, especialmente de Pasqualini e Lazaretti (2022), permitiram que o grupo passasse a reconhecer a Educação Infantil como espaço de educação escolar, e não somente de cuidado ou de atividades espontaneístas. Esse reconhecimento se refletiu nos planejamentos de ensino materializados no decorrer das aulas de Educação Física, os quais revelaram intencionalidade pedagógica clara, pautada na tríade conteúdo-forma-destinatário, conforme pressupõem Galvão, Lavoura e Martins (2019) e Martins (2013).

Outro aspecto a destacar é a constatação de que a formação não se deu apenas para os acadêmicos. Os professores supervisores, inseridos cotidianamente nas escolas, evidenciaram a relevância da unidade teoria e prática (Saviani, 2019) no sentido de materializar uma atividade pedagógica que, de fato, buscava contribuir para o desenvolvimento das crianças. Ao estudarem coletivamente os fundamentos do trabalho educativo como ato de produzir humanidade em cada indivíduo singular (Saviani, 2025), tornou-se evidente que as condições objetivas que afetam a Educação Física na Educação Infantil tanto interferem na dimensão ontológica dessa prática quanto são por ela influenciadas, ainda

que tal dimensão tenda a ser invisibilizada pela rotina escolar. Os acadêmicos, por sua vez, contribuíam com olhares distintos, o que gerava problematizações diversas e mobilizava a necessidade de superá-las com base na articulação entre teoria e prática.

A permanência de vinte e quatro acadêmicos, em meio à rotatividade comum em programas dessa natureza, não deve ser explicada somente pelo auxílio financeiro. Os registros e as atividades formativas apontam para o que Bernardo Silva (2019), a partir da reflexão de Saviani (2014), menciona como entusiasmo crítico: uma disposição para que os acadêmicos, como futuros professores, construam condições de materializar ações pedagógicas qualificadas com a finalidade de corroborar para a promoção humana dos alunos, isto é, para o desenvolvimento integral das crianças. Para isso, é fundamental que o entusiasmo perante a sua própria função seja crítico. Conforme relatos presentes nos diários de campo, esse entusiasmo, superando a lógica da ingenuidade, convivia com a percepção das limitações estruturais das escolas, o que, em vez de afastar, impulsionava o tensionamento crítico-pedagógico orientado pela finalidade da educação.

Portanto, a experiência formativa revelou que a articulação entre coordenação de área, supervisores e acadêmicos se sustentou em três eixos que se entrelaçaram na prática: a compreensão da Educação Infantil como espaço de educação escolar sistematizada, o reconhecimento da dimensão ontológica do trabalho educativo, articulando universidade e escola e a tentativa do desenvolvimento de um entusiasmo crítico que, para além de ser uma atividade idealizadora sobre a realidade, procurou fazer com que o grupo pudesse enfrentar as limitações estruturais. Esses eixos, ancorados na Pedagogia Histórico-Crítica, constituem a base sobre a qual se desdobram as reflexões apresentadas a seguir.

Figura 1 – Encontro formativo com acadêmicos e supervisores na Unesc



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2026).

DISCUSSÃO

Como mencionado anteriormente, o presente relato de experiência procura resgatar três categorias que fundamentaram, entre outras, os encontros formativos com supervisores e acadêmicos. Observa-se que o recorte estabelecido se aloja, neste momento, na relação entre fundamentos da educação e processo formativo de supervisores e acadêmicos. Portanto, não aborda os aspectos específicos da Educação Física na Educação Infantil. A justificativa para isso se dá, por um lado, devido às características de estruturação dos capítulos desta coletânea e, por outro lado, na opção de evidenciar especificidades teóricas, às quais a Educação Física, como um componente curricular, vincula-se.

Desse modo, ao procurarem compreender a conjuntura que influenciava a Educação Física na Educação Infantil nas escolas em que os acadêmicos estavam inseridos, bem como ao se aprofundarem nos condicionantes oriundos das políticas educacionais, das diretrizes do município de Criciúma e do Projeto Político-Pedagógico de cada escola, surgiu a necessidade de problematizar, enquanto primeira categoria, a Educação Infantil como espaço de educação escolar. Para tanto, evidenciou-se, no processo formativo, o seguinte pressuposto teórico que se deu com base na produção de Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 30):

[...] argumentamos que o que distingue a educação infantil do Ensino Fundamental não é nem pode ser a oposição entre o espontâneo, em suas manifestações por meio de brincadeiras, de experiências e do lúdico, e o ensino sistematizado, que compreende aula, conteúdo, professor, aluno, *ou isto ou aquilo*, mas sim as dimensões e patamares da mediação dessas ações educativas, tendo em conta a relação de dependência entre finalidade, conteúdo, forma condições e sujeito-destinatário no ato pedagógico. Em outras palavras, trata-se de articular conteúdos e formas de ensinar que possam, a cada momento de vida da criança, ser promotoras de humanização e emancipação, considerando as peculiaridades e necessidades de cada período do desenvolvimento, bem como as condições particulares-concretas nas quais ensinamos.

Diante disso, identificou-se que os acadêmicos compreendiam a atividade pedagógica do professor na Educação Infantil predominantemente a partir da espontaneidade, cujo salto qualitativo do desenvolvimento da criança se daria de maneira natural. Essa constatação permitiu identificar dois aspectos interligados, referentes às dificuldades e às po-

tencialidades do processo formativo, que afetaram tanto os acadêmicos quanto, de modo implícito, os supervisores.

a) Quanto às dificuldades, evidenciou-se para os acadêmicos a cultura institucional ainda arraigada que persiste na escola sobre a sistematização do ensino, sobretudo no âmbito da Educação Física, tratada, no senso comum, como sinônimo de aptidão física e recreação. Para os supervisores, evidenciou-se a resistência institucional, advinda de orientações pedagógicas oficiais que, ao priorizarem predominantemente os interesses imediatos das crianças, acabam por esvaziar a intencionalidade do ensino;

b) Quanto às potencialidades, a partir do que se constatou como dificuldades, discutiram-se estratégias concretas para a elaboração de projetos e, conseqüentemente, para a sua materialização ancoradas na premissa do trabalho educativo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o que resultou em projetos mais consistentes e conferiu maior segurança aos acadêmicos no momento da atividade pedagógica.

A constatação de que a superação do espontaneísmo exige não apenas uma nova concepção de educação, mas também estratégias e mecanismos de enfrentamento institucional conduziu o grupo a um segundo nível de reflexão: o que caracteriza, do ponto de vista ontológico, o trabalho educativo que se pretendeu materializar? Essa discussão, de certo modo, ocorreu considerando outro pressuposto teórico:

[...] é preciso que cada professor em sua área de conhecimento e disciplina curricular consiga identificar os elementos que compõem a estrutura de dinâmica e funcionamento de sua atividade de

prática pedagógica [...], delimitando a finalidade do ensino (o que se traduz nos objetivos do planejamento), seu(s) objeto(s) de ensino (os respectivos conteúdos advindos do conhecimento sistematizado acerca dos fenômenos da realidade que delineiam as áreas do conhecimento e convertidos em saber escolar), bem como as possíveis ações e operações a serem realizadas para a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transmitidos (as formas de realização das situações de ensino e aprendizagem escolar) (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 139-140).

A leitura e a discussão dessas produções teóricas permitiram ao grupo compreender que a dimensão ontológica do trabalho educativo, enquanto segunda categoria em evidência, não se efetiva sem que o professor e, no caso dos acadêmicos, o futuro professor, domine o objeto de conhecimento a ser ensinado. Nos encontros, constatou-se que as dificuldades enfrentadas para a elaboração dos projetos e, por consequência, para o planejamento das aulas decorriam também de lacunas na apropriação dos conteúdos escolares da Educação Física e da forma de conversão em saberes escolares para a Educação Infantil.

Em outras palavras, não bastava reconhecer que o trabalho educativo deve enfatizar a produção da humanidade, mas que é preciso saber *o que e como* ensinar, considerando as crianças reais (concretas), que frequentavam as escolas do subprojeto. Porém, conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 139), valeu a seguinte ressalva: “Antes de buscarmos responder às indagações de ‘Como ensinar?’ [...], somos convocados a responder a questões de ordem superior, tais como ‘O que é ensinar?’, ‘O que é o ato educativo?’ [...]”. Como desdobramento, complementam os autores, “[...] essas perguntas nos permitem compreender como os processos educativos se constituem enquanto tal” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 139).

Novamente, esse movimento implicou determinadas dificuldades e potencialidades que se deram de modo interligado. As dificuldades ocorreram, principalmente, por parte dos acadêmicos na relação entre o conhecimento específico da Educação Física e as formas didático-pedagógicas a serem selecionadas para a conversão desse conhecimento em saber escolar. O aparecimento dessas dificuldades se dá, possivelmente, devido aos distintos períodos em que os acadêmicos participantes do Pibid se encontram na sua formação inicial no curso de licenciatura em Educação Física, ocasionando compreensões distintas tanto sobre a natureza quanto sobre as especificidades da Educação Física na Educação Infantil.

Contudo, como tentativa de superação, foram identificadas potencialidades como encaminhamento para as atividades formativas. Essas potencialidades implicaram o estabelecimento de estudos e discussões sobre as especificidades da Educação Física, especialmente sobre aquilo que era inerente aos conteúdos escolares abordados nos projetos. Tratou-se, então, de uma exigência fundamental para a formação desse futuro professor: “[...] o domínio pleno e seguro por parte de quem ensina do objeto do conhecimento e seus respectivos conteúdos, de modo que possa organizar sistematizar e realizar as melhores formas de seu ensino” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 144).

Para tanto, ainda alinhado com a categoria da dimensão ontológica do trabalho educativo, destaca-se o seguinte pressuposto teórico sobre os aspectos que devem influenciar a formação inicial do futuro professor de Educação Física:

Para que a proposição e a condução de ações superem a prática espontaneísta, o professor precisa dispor de conhecimentos que interfiram de modo **indireto** ou **direto** no desenvolvimento da criança. [...] Aos conteúdos de interferência direta, denominamos de **conteúdos de formação operacional**,

que compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacente às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde etc. Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e, nesse sentido, é que promoverão, nelas, o que classificamos como *aprendizagem indireta*. [...] Aos conteúdos de interferência direta denominamos *conteúdos de formação teórica* que compreendem os domínios das várias áreas do saber científico, transpostos sob a forma de saberes escolares. Permearão as atividades propostas às crianças tendo em vista sua socialização como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de apropriação, devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados (Martins, 2012, p. 95-96).

Essa proposição de Martins (2012) evidencia a densidade do trabalho docente e argumenta que a atuação do professor qualificado na Educação Infantil deve considerar tanto saberes que sustentam a atividade pedagógica (interferência indireta) quanto aqueles que se convertem em objetos de ensino (interferência direta). Nos encontros formativos, essa complexidade gerou questionamentos entre os acadêmicos, que passaram a constatar que havia determinadas lacunas entre aquilo que já haviam se apropriado e o que precisariam dominar para enfatizar a sua atuação no bojo do Programa.

Portanto, enfrentar essas perguntas de ordem superior (dimensão ontológica do trabalho educativo) e sustentar a busca por respostas *na e para a* atividade pedagógica exigiu do grupo um aprofundamento teórico, bem como exigiu a disposição de reunir, como futuros professores, as condições concretas para uma atividade pedagógica qualificada,

tendo como horizonte o pleno desenvolvimento da criança. Emerge, portanto, a necessidade do desenvolvimento de um *entusiasmo crítico* (Bernardo Silva, 2019; Saviani, 2014). Logo, enquanto outro pressuposto teórico, configura-se o seguinte posicionamento mediante essa longa e necessária citação:

A passagem da consciência ingênua à consciência crítica implica, em síntese, certa margem de angústia ou de frustrações, uma sensação de impotência que eu entendo como sendo o processo pelo qual se desfazem as ilusões. Essa sensação de impotência corresponde exatamente ao esfacelamento da ilusão de poder. Ora, [...] na posição ingênua, idealista, o educador acreditava-se com certos poderes, acreditava que ia transformar a sociedade, julgava possuir o condão de mudar a realidade pela força de sua ação subjetiva. Na medida em que descobre que a educação é um fenômeno condicionado, determinado pelo modo de produção, pela estrutura da sociedade, pela correlação de forças, pelo controle político exercido por meio da dominação e hegemonia, esboroa-se toda aquela ilusão de poder. Aqui, admito, há o risco de se passar de um otimismo ingênuo para um pessimismo, a meu ver, igualmente ingênuo, acreditando-se, agora, que a determinação da sociedade, isto é, da classe dominante, é tal que retira da educação toda e qualquer chance de contribuir positivamente para a transformação da sociedade. Entretanto, se a consciência dos condicionantes objetivos, ao mesmo tempo em que destrói o poder fictício, constrói um poder efetivo, entanto resulta possível superar seja o otimismo ingênuo, seja o pessimismo também ele ingênuo, em direção àquilo que eu chamaria de *entusiasmo crítico*. Aí nós ganhamos, enfim, a possibilidade de abraçar apaixonadamente a causa da educação, assumindo o compromisso de lutar

pelas condições objetivas com base nas quais se converterá em verdade prática o processo de formação humana que nos trará a suprema alegria de ver, com a contribuição do nosso trabalho educativo, as crianças, todas as crianças, crescerem em graça e sabedoria diante de si mesmas e de toda a humanidade (Saviani, 2014, p. 45-46).

Esse percurso revela que a articulação entre coordenação de área, supervisores e acadêmicos se sustentou em três eixos interdependentes, bem como demonstra a sua importância para o processo formativo escolar. A experiência evidenciou que a formação inicial e continuada, quando ancorada em pressupostos teóricos explícitos, amplia o domínio conceitual dos envolvidos, mas também cria condições subjetivas para que professores e futuros professores constatem as contradições da realidade escolar e, mesmo diante das contradições, estabeleçam maneiras de forjar o entusiasmo crítico.

As dificuldades e potencialidades discutidas em cada categoria não demonstram toda a complexidade do subprojeto e também não são respostas transcendentais. Trata-se apenas de uma tentativa para indicar que a relação entre universidade e escola, mediada pelo Pibid, pode constituir-se como espaço de formação crítica quando sustentada por uma concepção de educação que reconheça a especificidade da Educação Infantil, a natureza ontológica do trabalho docente e a necessidade de um entusiasmo que impulse a ação pedagógica qualificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou explicitar, por meio de um relato de experiência, a importância da articulação entre coordenação de área, supervisores e acadêmicos no subprojeto de Educação Física na Educação

Infantil do Pibid-Unesc (2024-2026). O recorte privilegiou as atividades formativas realizadas na universidade, que constituíram o eixo estruturante do trabalho coletivo.

Ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica, a análise organizou-se em três categorias interdependentes: a Educação Infantil como espaço de educação escolar sistematizada, a dimensão ontológica do trabalho educativo e o entusiasmo crítico. O percurso mostrou que essas categorias não operaram como abstrações, mas incidiram diretamente sobre o modo como supervisores e acadêmicos passaram a compreender o trabalho educativo na Educação Física na Educação Infantil.

Este relato não esgota a complexidade da experiência materializada na relação escola e universidade, tampouco as reflexões sistematizadas pretendem oferecer respostas definitivas. Ainda assim, compreende-se que a experiência aqui relatada permite sustentar que a relação entre escola e universidade, mediada pelo Pibid e ancorada em pressupostos teóricos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, pode se constituir como um espaço de formação crítica, considerando a especificidade da Educação Infantil, a natureza ontológica do trabalho educativo e a necessidade de um entusiasmo crítico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, ed. 60, p. 39, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542> . Acesso em: 26 jun. 2026.

BERNARDO SILVA, M. Apontamentos sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores: a importância de um entusiasmo

crítico. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 44, n. 3, p. 609-622, 2019. DOI: 10.5216/ia.v44i3.56880. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/56880>. Acesso em: 26 jun. 2026.

BERNARDO SILVA, M. Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. e48021, 2023. DOI: 10.26512/lc29202348021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48021>. Acesso em: 26 jun. 2026.

BERNARDO SILVA, M. Apontamentos sobre a tensão entre concepções de mundo em tempos atuais: implicações para a educação escolar. In: BERNARDO SILVA, M. (org.). **Educação escolar e concepção de mundo em tempos atuais: reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo, Pimenta Cultural, 2026. p. 67-95.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, N. O alerta que Bellarmino daria: é perigoso estudar na escola o que é a natureza, o que é a sociedade e o que é a vida humana. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MAZARO, L. D. V.; MATOS, N. S. D. (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: novas contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2025. p. 07-30.

DUARTE, N. A objetividade do conhecimento no currículo escolar segundo a pedagogia histórico-crítica. In: BERNARDO SILVA, M. (org.).

Educação escolar e concepção de mundo em tempos atuais: reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. São Paulo, Pimenta Cultural, 2026. p. 135-155.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2019.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** 2 ed. Campinas: Editora Alínea, 2012. p. 51-92.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010> . Acesso em: 26 jun. 2026.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos?** um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022.

SAVIANI, D. **O lunar de sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 13 ed. Campinas: Autores Associados, 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2024.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

PARTE 4

O SUBPROJETO HISTÓRIA

CAPÍTULO 12

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS NO PIBID (2024–2026)

Vitória Batista Sebastião Izidoro¹

Tamires Simões de Azevedo²

Adriana Fraga Vieira³

Tatiane dos Santos Virtuoso⁴

¹ Bolsista de iniciação à docência.

² Professora supervisora.

³ Professora supervisora.

⁴ Coordenadora de área.

INTRODUÇÃO

A universidade constitui-se como um importante espaço de formação de futuros profissionais da educação ao articular ensino, pesquisa e extensão. Por meio de estágios, projetos de extensão e programas de iniciação à docência, a instituição aproxima os licenciandos do cotidiano escolar, do chamado “chão da sala de aula”, local em que os saberes da docência são mobilizados, ressignificados e ampliados. Assim, tornar-se professor envolve a articulação entre os conhecimentos teóricos e as experiências vividas na realidade prática das escolas, em um processo de formação construído no diálogo entre universidade, escola e profissão docente (Nóvoa, 2017).

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) apresenta-se como uma importante política pública voltada à formação inicial de professores, uma vez que busca promover a inserção de licenciandos no cotidiano das escolas de educação básica ainda durante a graduação. Desse modo, o Pibid favorece a formação dos acadêmicos e o desenvolvimento profissional dos professores supervisores nas escolas parceiras e dos docentes universitários coordenadores em um processo de formação contínua e compartilhada.

Na Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), o Pibid está presente desde 2012, envolvendo os diferentes cursos de licenciatura da instituição. Ao longo dessa trajetória, o Programa tem fortalecido o diálogo entre a universidade e a educação básica, viabilizando trocas e reflexões compartilhadas entre professores em exercício e futuros docentes.

É nesse cenário que, ao final do ano de 2024, teve início um novo grupo do subprojeto Pibid História/Unesc, vinculado ao edital Capes nº 10/2024, envolvendo acadêmicos do curso de História da instituição e professores da rede pública de ensino de Criciúma. O grupo foi composto por vinte e quatro estudantes bolsistas, três professores su-

pervisores atuantes nas escolas Cedup Abílio Paulo, Escola Municipal de Educação Básica Dionízio Milioli e Escola de Educação Básica Coronel Marcos Rovaris, além de dois professores coordenadores vinculados à Unesc.

O presente capítulo apresenta um relato sobre experiências desenvolvidas no subprojeto de História entre os anos 2024 e 2026. Busca-se analisar algumas ações desenvolvidas, discutindo as aprendizagens, os desafios vivenciados pelos bolsistas e as contribuições do Programa para a constituição da identidade profissional dos futuros professores de História. Para tanto, destacam-se práticas pedagógicas realizadas e saberes construídos nessa interlocução.

Ao compreender a formação docente como um processo contínuo e coletivo, este trabalho parte do pressuposto de que as experiências do Pibid potencializam a formação inicial, impactando positivamente todos os sujeitos envolvidos. Dessa forma, o Programa configura-se como um importante espaço de produção de saberes, de reflexão crítica sobre a prática e de fortalecimento institucional entre universidade e escola.

FORMAÇÃO DOCENTE, EXPERIÊNCIAS E ENSINO DE HISTÓRIA

Pensar a formação docente implica compreender que o exercício da docência está envolto em experiências construídas ao longo da trajetória formativa. Espaços como estágios, projetos de extensão, programas institucionais e o ambiente escolar mostram que tornar-se professor envolve um processo contínuo no qual teoria e prática articulam-se constantemente.

Como aponta Maurice Tardif (2002), os saberes docentes são constituídos ao longo da trajetória profissional e atravessados pelas relações construídas no cotidiano. Nessa perspectiva, a formação de pro-

fessores configura-se como uma construção permanente que mobiliza diferentes saberes. Segundo Jorge Larrosa Bondía, “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Bondía, 2002, p. 21), isto é, aquilo que produz sentidos sobre nossas práticas e sobre nós mesmos.

As vivências escolares configuram-se como experiências formativas que fazem sentido ao futuro professor e promovem reflexões nos docentes já inseridos na prática educativa. A docência pode ser entendida como um movimento de transformação em que os sujeitos se constroem a partir dos vínculos e dos desafios do ambiente escolar. Nessa direção, António Nóvoa (2017) reforça que a formação de professores é construída com base nas reflexões desenvolvidas ao longo da trajetória docente. O autor destaca também a importância de uma relação estreita entre universidade e escola, compreendendo que a preparação dos futuros professores precisa acontecer em diálogo com os espaços da prática. Conforme afirma, “[...] para formar um professor é fundamental haver uma presença e uma vivência em escolas de referência” (Nóvoa, 2017, p. 15).

Nesse contexto, as atividades desenvolvidas nas escolas participantes do subprojeto do curso de História, juntamente com os encontros semanais de reflexão realizados na Universidade, constituíram-se importantes espaços de diálogo para os professores envolvidos e acadêmicos do curso de licenciatura em História. Esses momentos possibilitaram trocas sobre diferentes realidades, memórias e formas de compreender o mundo. Nesse processo, o ensino de História esteve diretamente relacionado à construção coletiva de conhecimentos, permitindo o compartilhamento de questionamentos e aprendizagens, compreendendo a escola como espaço legítimo de produção de saberes.

Maria Auxiliadora Schmidt diz que “[...] conhecimento histórico e saber escolar são faces da mesma questão” (Schmidt, 2005, p. 36), destacando que a escola atua como lugar de construção e ressignificação

dos saberes históricos. Essa perspectiva permite compreender o ensino de História como uma prática dinâmica, construída nas relações estabelecidas entre professores, estudantes e contextos socioculturais.

Da mesma forma, bell hooks (2013) compreende a sala de aula como um espaço de diálogo e construção coletiva do conhecimento, no qual todos os sujeitos participam ativamente do processo educativo. Os estudantes chegam à escola carregando bagagens culturais e memórias e suas inquietações impulsionam planejamentos de aulas mais significativos. Nessa direção, Paulo Freire afirma que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9). Assim, o ensino de História torna-se mais representativo quando considera as trajetórias de vida dos estudantes, permitindo que o conhecimento histórico dialogue com suas realidades.

Diante dessas reflexões, compreende-se que a formação docente se constrói por meio de experiências e aprendizagens coletivas nos diferentes espaços educativos. Logo, ao aproximar universidade e escola para o compartilhamento de práticas e reflexões sobre o ensino de História, o Pibid constitui-se como um importante espaço formativo.

Isso posto, a próxima seção apresenta o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. Posteriormente, são analisadas algumas das experiências vivenciadas no subprojeto Pibid História/Unesc entre os anos de 2024 e 2026, evidenciando práticas pedagógicas desenvolvidas, aprendizagens construídas e reflexões produzidas ao longo desse percurso formativo.

O SUBPROJETO HISTÓRIA/UNESC: CONTEXTOS, SUJEITOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS

O presente relato fundamenta-se nas experiências compartilhadas entre acadêmicos bolsistas, professores supervisores das escolas

e docentes coordenadores vinculados à Unesc, entre o final do ano de 2024 e o primeiro semestre de 2026, buscando refletir sobre os processos formativos construídos a partir da aproximação entre universidade e escola. Conforme destacam Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência constitui uma importante modalidade de produção de conhecimento, pois possibilita a descrição, análise e reflexão crítica acerca de práticas desenvolvidas em diferentes contextos educativos.

As experiências analisadas foram registradas na plataforma Google Sala de Aula por meio de relatos e registros compartilhados pelos membros do subprojeto História, incluindo planejamentos de aula, registros fotográficos, anotações dos encontros formativos realizados na Universidade, observações feitas durante as intervenções pedagógicas e reflexões compartilhadas entre os participantes ao longo do desenvolvimento do Programa.

As ações desenvolvidas envolveram momentos de observação, acompanhamento das aulas dos professores supervisores, planejamento coletivo, elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de intervenções pedagógicas e participação em atividades de pesquisa e socialização científica. A análise das experiências buscou identificar aprendizagens, desafios, potencialidades e contribuições do Programa para a formação inicial dos licenciandos e para a formação continuada dos docentes envolvidos.

Dessa forma, este relato procura compreender de que maneira as vivências construídas no Pibid História/Unesc contribuíram para o processo de constituição da identidade docente, para a aproximação entre universidade e escola e para a construção coletiva de conhecimentos sobre o ensino de História.

VIVÊNCIAS, APRENDIZAGENS E FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID HISTÓRIA/UNESC

Nos primeiros momentos de inserção nas escolas, uma das principais aprendizagens construídas pelos bolsistas esteve relacionada à importância da observação e da escuta no processo educativo. Antecedendo a elaboração de atividades e intervenções pedagógicas pontuais, tornou-se necessário compreender os sujeitos presentes naquele espaço: seus modos de agir, suas dificuldades, potencialidades, interesses e formas de se relacionar com o conhecimento histórico.

Rubem Alves (2004) afirma que educar exige, antes de tudo, a sensibilidade para olhar. Segundo o autor, a primeira função da educação é ensinar a ver. Essa reflexão demonstra que ser professor também significa prestar atenção aos pequenos detalhes do cotidiano escolar, percebendo os estudantes para além de seus desempenhos acadêmicos. Por essa razão, o período inicial de observação constituiu-se como um exercício de escuta ativa, acolhimento e construção de vínculos. Os acadêmicos passaram a compreender que conhecer os estudantes é condição fundamental para a construção de práticas pedagógicas significativas capazes de dialogar com suas experiências, interesses e realidades.

A inserção dos acadêmicos nas três instituições escolares evidenciou que o ensino de História exige atenção constante às singularidades de cada estudante. Ao vivenciarem a pluralidade dessas realidades, os licenciandos compreenderam que o ato de ensinar pressupõe, fundamentalmente, conhecer o sujeito real que aprende, transformando o exercício da observação e da escuta sensível em ferramentas indispensáveis para a sua formação profissional no espaço da sala de aula.

Pinto e Reis (2025) apontam que a escuta sensível exige que o educador se apresente aberto ao outro, acolhendo suas particularidades sem julgamentos ou comparações. Trata-se de um exercício exigente e

humanizador que vai além do simples ouvir, permitindo que o conhecimento dialogue diretamente com o universo afetivo e cognitivo dos estudantes, especialmente em suas singularidades.

Assim, ao exercitarem esse olhar atento nas diferentes unidades escolares do Programa, os bolsistas puderam se aproximar das perguntas e das vivências dos discentes da educação básica. Esse exercício permitiu compreender a complexidade e a criatividade de cada estudante, transformando a escuta em um importante instrumento de reflexão sobre a prática docente.

Entre as experiências vivenciadas ao longo do Programa, destacou-se uma intervenção desenvolvida em uma turma de sexto ano da EMEB Dionízio Milioli. Durante o ano de 2025, um acadêmico desenvolveu seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com foco na utilização das histórias em quadrinhos como linguagem e recurso didático para o ensino de História. Durante o período de observação da turma, identificou que um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demonstrava grande interesse por essa linguagem, apresentando hiperfoco nas histórias em quadrinhos.

A partir dessa observação, o acadêmico passou a utilizar histórias em quadrinhos do personagem Piteco como recurso didático para abordar as habilidades e os objetos do conhecimento relacionados aos períodos Paleolítico e Neolítico, buscando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, contextualizado e significativo. Progressivamente, o referido estudante passou a participar mais ativamente das atividades e a estabelecer vínculos com o bolsista, demonstrando maior interesse pelas aulas.

Essa experiência evidenciou a importância de reconhecer as singularidades dos estudantes e de construir estratégias pedagógicas que dialoguem com suas formas de aprender. Conforme destacam Dias, Silva e Rocha (2021), as histórias em quadrinhos apresentam potencial para

favorecer a aprendizagem, a inclusão e a socialização de estudantes autistas, especialmente quando articuladas aos seus interesses específicos.

As reflexões de Mantoan (2003) ajudam a compreender que a inclusão ocorre quando a escola reconhece as diferenças e constrói práticas capazes de acolher as diversas formas de aprendizagem presentes na sala de aula. A experiência vivenciada no Pibid/História, dessa forma, permitiu aos acadêmicos perceberem os desafios da educação inclusiva. Essa vivência representou uma oportunidade fundamental para que os bolsistas compreendessem o compromisso ético da docência com o direito à aprendizagem de todos os sujeitos, demandando a construção de metodologias sensíveis às especificidades de cada estudante.

Durante o desenvolvimento das aulas relacionadas aos processos históricos da República brasileira, com ênfase nas transformações políticas, sociais e econômicas do século XX, na EMEB Dionízio Milioli, foram estabelecidas relações entre passado e presente. Ao abordar conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e à construção dos direitos sociais no Brasil, em consonância com os objetos de conhecimento e habilidades previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Criciúma, os estudantes do nono ano demonstraram grande interesse pelas discussões acerca da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), realizando questionamentos e reflexões que extrapolaram os conteúdos inicialmente previstos no planejamento, evidenciando a relevância e a atualidade do tema para a compreensão de sua realidade social.

Essa curiosidade foi impulsionada por debates que os próprios alunos trouxeram acerca de memes que circulam cotidianamente em suas redes sociais e que tratam de forma pejorativa o “ser CLT”. A partir da escuta dessas inquietações e da percepção de como os jovens ressignificavam esse conceito histórico por meio da cultura digital contemporânea, a professora supervisora e os acadêmicos compreenderam a ne-

cessidade de acolher e aprofundar a temática, tomando como ponto de partida os questionamentos e interesses manifestados pelos estudantes.

Assim, os bolsistas sentiram-se desafiados a organizar um plano de aula específico sobre a história dos direitos trabalhistas no Brasil, abordando a criação da CLT, suas transformações ao longo do tempo e sua importância para a vida dos trabalhadores. Além disso, foram incorporados ao debate temas contemporâneos levantados pelos próprios estudantes, como a discussão sobre a escala 6x1, a pejetização das relações de trabalho e os processos de “uberização” presentes na sociedade atual.

A experiência demonstrou a relevância de valorizar as perguntas e os interesses dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico. Quando os conteúdos escolares dialogam com questões vivenciadas pelos sujeitos em seu cotidiano tornam-se mais significativos e favorecem o desenvolvimento do pensamento histórico crítico. Desse modo, ao estabelecer relações entre passado e presente, os estudantes puderam compreender que os direitos trabalhistas são resultado de disputas, negociações e lutas históricas, percebendo-se também como sujeitos inseridos nesses processos.

A atividade reforçou, ainda, a importância da escuta docente e da flexibilidade do planejamento pedagógico. Afinal, mais do que seguir rigidamente conteúdos previamente definidos, os acadêmicos compreenderam que ensinar História envolve reconhecer as demandas que emergem da sala de aula e transformá-las em oportunidades de aprendizagem.

Ao relacionar conteúdos históricos às questões presentes no cotidiano dos alunos, os acadêmicos puderam perceber que o ensino de História se torna mais significativo quando estabelece pontes entre o presente e o passado. Ademais, a experiência reforçou a importância de considerar os interesses dos estudantes como elementos centrais na construção do planejamento pedagógico e no desenvolvimento da consciência histórica.

As experiências desenvolvidas no Cedup Abílio Paulo proporcionaram importantes reflexões acerca das culturas juvenis e dos desafios da docência no Ensino Médio. A instituição caracteriza-se pela oferta de cursos técnicos integrados e concomitantes ao Ensino Médio, recebendo estudantes com diferentes percursos escolares, interesses profissionais e projetos de vida. Portanto, as primeiras semanas de observação realizadas pelos pibidianos nas diferentes turmas foram dedicadas ao reconhecimento das múltiplas formas de pertencimento presentes nesse contexto, envolvendo estudantes de diferentes cursos técnicos, trajetórias de vida, interesses culturais e expectativas em relação à escola e ao mundo do trabalho.

Para alguns acadêmicos, foi o primeiro contato com turmas do Ensino Médio, constituindo uma experiência formativa marcada por descobertas, inquietações e aprendizagens. A inserção nesse contexto permitiu compreender que os discentes chegam à escola carregando identidades, referências culturais, linguagens, modos de sociabilidade e experiências diversas que precisam ser consideradas pelos professores no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Destarte, reflexões realizadas em encontros formativos com os pibidianos buscaram problematizar questões relacionadas à comunicação, ao conceito de juventude, às formas de pertencimento construídas pelos estudantes e aos desafios de promover uma educação inclusiva e acolhedora. Nesse sentido, foram discutidas questões como: quais linguagens fazem sentido para os jovens na atualidade? Como reconhecer estudantes que se encontram em situações de exclusão ou silenciamento? De que maneira compreender seus estilos de vida, gostos, formas de expressão e experiências de vida sem reduzi-los a estereótipos e generalizações? Essas reflexões dialogam com Dayrell (2003) ao compreender a juventude não como uma condição homogênea, mas como uma construção social marcada pela diversidade de trajetórias, identidades e experiências vividas pelos sujeitos jovens.

As discussões também dialogaram com as orientações da BNCC (Brasil, 2018), que destaca a importância de construir estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes reconhecerem-se em suas pertencas culturais e sociais. Dessa forma, os acadêmicos passaram a compreender que ensinar História exige domínio dos objetos do conhecimento e sensibilidade para compreender os sujeitos que aprendem.

Além disso, durante o período de observação e das intervenções realizadas pelos pibidianos, as relações de aprendizagem envolveram situações de tensão, divergências e conflitos que emergiram no cotidiano escolar e se constituíram em importantes oportunidades de reflexão coletiva. Esses momentos permitiram discutir os desafios da convivência escolar e a necessidade de construir relações dialógicas pautadas no respeito mútuo, sem perder de vista os diferentes papéis e responsabilidades assumidos por cada sujeito no espaço educativo. Sendo assim, a experiência contribuiu para que os pibidianos compreendessem que a construção de vínculos implica em reconhecimento da autoridade docente como parte constitutiva de um processo educativo fundamentado no diálogo, na escuta e no respeito às especificidades de cada sujeito.

Como afirma Freire (1996, p. 103), “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.” Dessa maneira, a experiência igualmente permitiu que os pibidianos refletissem sobre a complexidade do trabalho docente, compreendendo que a construção da autoridade pedagógica não se opõe ao diálogo, mas se fortalece por meio da escuta, do respeito mútuo e do reconhecimento dos estudantes como sujeitos ativos do processo educativo.

As intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos acadêmicos no Cedup Abílio Paulo foram marcadas pela busca de estratégias de ensino capazes de ampliar o envolvimento dos estudantes com os conhecimentos históricos. Ao longo desse percurso, diferentes linguagens,

recursos didáticos e metodologias foram mobilizados com o objetivo de favorecer a participação da turma, estimular a reflexão crítica e aproximar os objetos do conhecimento às experiências vivenciadas pelos jovens.

Os processos vivenciados permitiram compreender a importância da utilização de diferentes linguagens e metodologias no ensino de História, bem como do uso de fontes históricas, textos historiográficos diversificados, recursos visuais, como fotografias, mapas e charges, e estratégias orais, como debates, seminários e rodas de conversa. As atividades buscaram aproximar as habilidades e os objetos do conhecimento das experiências e das referências culturais dos estudantes, valorizando sua participação ativa e seu protagonismo no processo de aprendizagem.

Uma das primeiras intervenções abordou a religiosidade em sociedades antigas, com foco nos estudos sobre os egípcios e os incas. Os acadêmicos organizaram exposições dialogadas, utilizaram imagens impressas e registros visuais na lousa, além de promoverem reflexões que estabeleceram relações entre as crenças e práticas religiosas desses povos e as experiências religiosas presentes na contemporaneidade. Ao longo das discussões, os alunos foram incentivados a identificar permanências e transformações nas manifestações religiosas ao longo do tempo, refletindo sobre a diversidade de crenças, valores e formas de compreender o mundo em diferentes contextos históricos e culturais.

Os estudantes do período noturno do Cedup Abílio Paulo apresentam características específicas que influenciam diretamente suas experiências escolares: muitos conciliam os estudos com jornadas de trabalho formais ou informais, enfrentam longos deslocamentos diários e assumem responsabilidades familiares e profissionais que impactam sua rotina. Trata-se de jovens que, em grande medida, vivenciam simultaneamente os desafios da escolarização e da inserção no mundo do trabalho, realidade que exige da escola e dos docentes um olhar atento às suas particularidades.

Nesse contexto, embora alguns acadêmicos tenham inicialmente avaliado determinada atividade como pouco participativa, a reflexão posterior permitiu compreender que o cansaço físico e mental decorrente dessas múltiplas responsabilidades também influencia as formas de participação dos discentes. Tal percepção contribuiu para ampliar a compreensão dos pibidianos acerca das diferentes realidades presentes na educação básica, reconhecendo que o envolvimento dos estudantes nem sempre se manifesta por meio de intervenções orais frequentes, mas também pela escuta, pela observação e pela participação nas atividades propostas.

Entre as ações pedagógicas desenvolvidas, destacou-se o trabalho com a carta de Pero Vaz de Caminha. A atividade foi organizada em turmas de primeiros e segundos anos a partir da leitura de fragmentos do documento histórico e de uma roda de conversa que estimulou a análise crítica das representações construídas pelos portugueses sobre os povos indígenas. Os estudantes foram convidados a refletir sobre os adjetivos utilizados para descrever os indígenas, os valores presentes na narrativa portuguesa e os interesses envolvidos no processo de colonização. Essa proposta permitiu discutir conceitos como etnocentrismo, cultura, alteridade e colonialidade, demonstrando que as fontes históricas podem constituir importantes instrumentos para o desenvolvimento da análise crítica.

A partir dessas reflexões, os alunos foram incentivados a estabelecer relações entre os processos históricos de colonização e as desigualdades ainda presentes na América Latina. Assim, as discussões possibilitaram compreender que as formas de dominação construídas durante a expansão europeia não se limitaram ao período colonial, mas produziram relações de poder, classificações sociais e hierarquizações culturais que continuaram influenciando a organização das sociedades latino-americanas. Nesse sentido, as reflexões realizadas dialogam com a perspectiva de Quijano (2005) ao evidenciar como a colonialidade do

poder permanece presente nas estruturas sociais, políticas e culturais da contemporaneidade.

Na mesma perspectiva de promover a participação ativa dos estudantes e estimular diferentes formas de interação com o conhecimento histórico, destacou-se uma intervenção sobre a colonização portuguesa desenvolvida por meio de dinâmicas de grupo e de um quiz. A atividade favoreceu o engajamento da turma e demonstrou que diferentes estratégias pedagógicas podem contribuir para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. Essas experiências reforçaram a compreensão de que o ensino de História se torna mais potente quando articula diferentes linguagens, metodologias e formas de participação, permitindo aos discentes assumir um papel ativo na construção do conhecimento.

Desse modo, as atividades realizadas contribuíram para ampliar a compreensão dos bolsistas acerca das múltiplas possibilidades metodológicas presentes no ensino de História. A convivência cotidiana com as turmas, especialmente no contexto do ensino noturno, permitiu perceber que não existe uma única forma de aprender ou de participar das aulas. Além disso, as diferentes metodologias empregadas ao longo das intervenções possibilitaram criar oportunidades variadas de aprendizagem, favorecendo o envolvimento dos estudantes e o diálogo entre os conhecimentos históricos e suas experiências de vida.

Ao mesmo tempo, as experiências possibilitaram aos futuros professores refletir sobre os desafios e as potencialidades da prática docente, articulando conhecimentos teóricos e vivências construídas no cotidiano escolar. Nesse processo, os acadêmicos compreenderam que a autoridade docente não se confunde com práticas autoritárias, mas se constrói por meio do diálogo, da escuta, do planejamento e do reconhecimento dos estudantes como sujeitos do processo educativo. Como afirma Freire (1996), “[...] a autoridade docente e a liberdade dos alunos se assumem eticamente, fundando-se no respeito mútuo”. Dessa forma,

as ações desenvolvidas reafirmam a relevância do Pibid como espaço de formação inicial no qual a aproximação entre universidade e escola contribui para a constituição de profissionais mais críticos, reflexivos e comprometidos com uma educação histórica significativa e socialmente referenciada.

As experiências desenvolvidas na Escola de Educação Básica Coronel Marcos Rovaris apresentaram novos desafios aos acadêmicos do Pibid. A escola caracteriza-se por ter um perfil de estudantes com significativa diversidade cultural, étnica e social. Entre os alunos, encontram-se jovens migrantes, especialmente venezuelanos e haitianos, além de estudantes oriundos de diferentes regiões do Brasil. Também se observam múltiplas formas de pertencimento relacionadas às juventudes periféricas, identidades raciais, orientações sexuais, religiosidades e experiências de inclusão.

Foi nesse contexto que os acadêmicos desenvolveram uma intervenção pedagógica alusiva ao Dia Internacional da Mulher. A proposta articulou momentos de exposição dialogada, análise de imagens e atividades em grupo com o objetivo de problematizar a construção histórica das desigualdades de gênero e refletir sobre as lutas protagonizadas pelas mulheres na conquista de direitos políticos, sociais e trabalhistas em diferentes tempos.

Um dos momentos da proposta consistiu na análise comparativa de propagandas produzidas nos Estados Unidos e na União Soviética durante a década de 1950. Os estudantes foram convidados a observar elementos como vestimentas, espaços ocupados pelas mulheres, atividades desempenhadas e mensagens transmitidas pelas imagens. Nas propagandas estadunidenses eles identificaram representações femininas fortemente associadas ao ambiente doméstico, aos cuidados com a família e ao consumo de bens voltados ao lar. Já nas imagens soviéticas, observaram mulheres frequentemente representadas em espaços públi-

cos, vinculados ao trabalho, à ciência e à participação na construção da sociedade socialista.

A comparação possibilitou discutir como diferentes projetos políticos e econômicos produzem distintas representações sobre os papéis sociais atribuídos às mulheres. As discussões ainda permitiram problematizar os limites dessas representações, compreendendo que elas expressam projetos ideológicos específicos e não retratam a realidade de forma neutra. Nesse sentido, as reflexões aproximaram-se das contribuições de Alexievich (2016), ao evidenciar que as experiências vividas pelas mulheres nem sempre correspondem às representações produzidas pelos discursos oficiais. A partir desse diálogo, os jovens puderam compreender que as imagens constituem fontes históricas que expressam valores, interesses e visões de mundo, exigindo uma análise crítica de seus contextos de produção e circulação. Ademais, as discussões evidenciaram que conceitos e categorias sociais não são naturais, mas historicamente produzidos e constantemente ressignificados.

Portanto, a diversidade presente na escola, marcada por diferentes trajetórias migratórias, pertencimentos culturais, identidades e experiências de vida, favoreceu a emergência de múltiplas perspectivas e interpretações sobre os temas trabalhados, enriquecendo os debates e ampliando as reflexões produzidas durante as intervenções. Desse modo, as experiências vivenciadas na Escola de Educação Básica Coronel Marcos Rovaris contribuíram para que os acadêmicos compreendessem a diversidade não apenas como uma característica do contexto escolar, mas como um elemento constitutivo dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, o contato cotidiano com estudantes de diferentes origens culturais, étnicas e sociais possibilitou reflexões sobre pertencimento, identidade, interculturalidade e inclusão, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às múltiplas realidades presentes na escola.

Em um contexto regional marcado pela diversidade cultural e pelas dinâmicas migratórias contemporâneas, as vivências desenvolvidas fortaleceram a compreensão da escola como um espaço de encontro, diálogo e construção coletiva de conhecimentos. Nesse percurso, os licenciandos ampliaram suas compreensões acerca do papel social da educação e da importância de promover práticas pedagógicas comprometidas com o respeito às diferenças, com a valorização da diversidade e com a construção de uma educação democrática e inclusiva (Dutra *et al.*, 2021).

As experiências desenvolvidas nas escolas participantes do Pibid/Unesc subprojeto História não permaneceram restritas ao espaço da sala de aula. Ao longo do período analisado, os acadêmicos foram incentivados a registrar, refletir e socializar suas práticas em eventos científicos, seminários, congressos e produções acadêmicas, fortalecendo a compreensão da docência como uma prática indissociável da pesquisa, da reflexão e da produção de conhecimento.

Nesse sentido, o Programa tem contribuído para a formação de professores pesquisadores capazes de analisar criticamente suas experiências pedagógicas e transformá-las em objetos de investigação e reflexão. Como destaca Nóvoa (2017), a formação docente se fortalece quando os professores produzem conhecimentos a partir de suas próprias práticas e constroem coletivamente saberes sobre a profissão. Desse modo, a participação em eventos científicos constituiu-se como parte importante desse processo formativo, permitindo que os pibidianos compartilhassem experiências, dialogassem com pesquisadores de diferentes instituições e ampliassem suas compreensões sobre o ensino de História e a formação docente.

Ao longo dos anos de 2024, 2025 e 2026, o subprojeto História/Unesc construiu uma trajetória de participação em eventos acadêmicos, comunicações científicas e publicações. As temáticas abordadas nessas produções refletem diretamente as experiências construídas nas esco-

las participantes do Programa, envolvendo discussões sobre ensino de História, educação antirracista, perspectivas decoloniais, culturas juvenis, temas sensíveis, metodologias do ensino de História e práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Dessa forma, as ações realizadas pelos acadêmicos passam a contribuir para a produção de conhecimentos sobre a educação básica, a formação docente e os desafios contemporâneos do ensino de História.

O grupo também vem desenvolvendo artigos, relatos de experiência e produções coletivas que refletem sobre algumas das aprendizagens construídas ao longo do Programa. Atualmente, encontra-se em processo de elaboração uma obra coletiva que resultará em um livro reunindo experiências desenvolvidas pelos participantes do subprojeto História, ampliando os espaços de socialização das práticas pedagógicas e fortalecendo a cultura de pesquisa entre os licenciandos.

Essa participação em processos de escrita acadêmica possibilita aos futuros professores desenvolver habilidades de investigação, argumentação, sistematização e reflexão crítica sobre suas próprias práticas. Ao escrever sobre as experiências vividas, os acadêmicos aprendem a observar, registrar, interpretar e analisar os fenômenos educacionais, compreendendo que a docência envolve a produção de conhecimento sobre a realidade escolar. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de Tardif (2002), ao reconhecer que os saberes docentes são construídos na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e reflexão sobre a prática.

As referidas experiências evidenciam uma das principais potencialidades do Pibid: a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Ao mesmo tempo em que os licenciandos vivenciam o cotidiano das escolas, são convidados a refletir sobre essas experiências, produzir conhecimentos e compartilhá-los com a comunidade acadêmica e escolar. Trata-se de um movimento formativo que fortalece a identidade

docente e amplia as possibilidades de atuação profissional dos futuros professores.

A trajetória construída pelo Pibid/Unesc História demonstra que a formação docente ocorre em meio a processos permanentes de investigação, produção e socialização de conhecimentos. Nesse sentido, as produções acadêmicas realizadas pelos bolsistas e professores participantes constituem importantes evidências do impacto do Programa na formação inicial docente e na consolidação de uma cultura de pesquisa vinculada ao ensino de História. Como afirma Freire (1996), “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Isso evidencia que a produção de conhecimento integra o próprio fazer docente e constitui dimensão fundamental da formação de professores críticos e comprometidos com a transformação da realidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas no âmbito do Pibid/Unesc História, entre 2024 e 2026, evidenciam a relevância do Programa como espaço de formação inicial de professores e de fortalecimento das relações entre universidade e escola. Ao longo desse percurso, os acadêmicos participaram de encontros sistemáticos de estudo e formação na Universidade, nos quais foram discutidas questões relacionadas ao ensino de História, à formação docente e às realidades educacionais contemporâneas. As reflexões também contemplaram temáticas como gênero, culturas indígenas, decolonialidade, relações de poder, educação antirracista, diversidade cultural e outros debates fundamentais para a compreensão dos desafios educacionais e sociais do tempo presente.

Somam-se a essas experiências a vivência de diferentes contextos escolares, os processos de observação, planejamento e intervenção pedagógica, a socialização de experiências por meio de publicações e

eventos científicos e a reflexão contínua sobre os desafios e as possibilidades da docência. As experiências relatadas demonstram que o processo de se tornar professor é construído por meio das vivências, das reflexões e das aprendizagens produzidas nos diferentes espaços educativos. Nesse sentido, a formação docente pode ser compreendida como um processo contínuo de construção de saberes no qual teoria e prática se articulam de forma permanente, possibilitando aos futuros professores interpretar criticamente a realidade escolar e ressignificar suas próprias práticas.

A aproximação entre a Universidade e as escolas, constituiu-se como um dos principais elementos formativos identificados ao longo do subprojeto. Nesse ínterim, as trocas estabelecidas entre acadêmicos, professores supervisores e docentes coordenadores possibilitaram a construção coletiva de conhecimentos, favorecendo tanto a formação inicial dos licenciandos quanto os processos de formação continuada dos professores envolvidos. Além disso, as experiências compartilhadas demonstraram que todos os sujeitos aprendem e ensinam ao longo do percurso, fortalecendo a compreensão da docência como prática colaborativa, dialógica e permanentemente reflexiva.

As vivências desenvolvidas nas diferentes escolas também evidenciaram a complexidade da educação básica contemporânea. O contato com distintas culturas juvenis, experiências migratórias, formas de pertencimento, identidades e trajetórias de vida permitiu aos acadêmicos compreender que ensinar História exige mais do que o domínio dos objetos do conhecimento e saberes pedagógicos. Exige sensibilidade para escutar, dialogar e construir práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade, com a inclusão e com o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos.

As intervenções realizadas demonstraram, igualmente, a importância da utilização de diferentes linguagens, metodologias e recursos didáticos para a construção do conhecimento histórico. O trabalho com fontes históricas, imagens, debates, seminários, rodas de conversa,

dinâmicas e outras estratégias pedagógicas possibilitou aos licenciandos refletir sobre as potencialidades do ensino de História na promoção da participação estudantil, do pensamento crítico e da formação cidadã.

Ademais, a participação em eventos científicos, produções acadêmicas e processos de socialização do conhecimento evidenciou uma dimensão fundamental do Programa: a formação do professor pesquisador. Ao registrar, analisar e sistematizar suas experiências, os acadêmicos passaram a compreender a pesquisa como parte constitutiva da docência. Ainda, as trajetórias construídas em congressos, seminários, publicações e projetos coletivos demonstram que o ensino de História e a produção de conhecimento se fortalecem mutuamente, contribuindo para uma formação docente crítica e investigativa.

Igualmente, os professores supervisores desempenharam papel fundamental nesse percurso formativo, atuando como mediadores entre a Universidade e as escolas, e compartilhando saberes construídos ao longo de suas trajetórias profissionais. Por meio do acompanhamento cotidiano das atividades, do diálogo com os acadêmicos e da reflexão conjunta sobre os desafios da prática docente, esses professores contribuíram significativamente para a formação dos licenciandos e para a consolidação das experiências desenvolvidas no âmbito do Programa. Essas trocas estabelecidas evidenciam o caráter colaborativo da formação docente promovida pelo Pibid.

Por fim, compreende-se que o Pibid constitui uma importante política pública de formação docente, capaz de promover experiências significativas para futuros professores e docentes em exercício. Ao articular ensino, pesquisa, extensão, universidade, escola e a práxis pedagógica, o Programa fortalece a construção da identidade profissional docente e reafirma a importância das experiências compartilhadas na formação de professores comprometidos com uma educação histórica crítica, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALEXIEVICH, Svetlana. **A guerra não tem rosto de mulher**. Tradução de Cecília Rosas. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ALVES, Rubem. **A complicada arte de ver**. Folha de S. Paulo, São Paulo, ano 84, n. 27.594, Cotidiano, p. B2, 20 out. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2026.

CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Criciúma**. Criciúma: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: [Diretrizes Criciuma-2020-correção.indd](#) Acesso em: 20 jun. 2026.

DIAS, Ana Cristina de Souza Pires; SILVA, Alíson Oliveira da; ROCHA, Joice Stella de Melo. Autismo & Quadrinhos: Possibilidades de Aprendizagem e Inclusão. **Revista Interterritórios**, v. 7, n. 15, p. 86-105, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9877652>
Acesso em: 18 mai. 2026.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: [//www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt)
Acesso em: 18 mai. 2026.

DUTRA, Patrick; MENDES, Livia Pereira; CARDOSO, Michele Gonçalves; VIEIRA, Adriana Fraga. Experiências do PIBID/UNESC em tempos de pandemia e ensino remoto: valorização da diversidade como princípio formativo. **Revista Linguagem, Ensino e Educação – Lendu**, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/lendu/article/view/6882/6139>> Acesso em: 10 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf> Acesso em: 16 mai. 2026.

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

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt
Acesso em: 16 mai. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de rela-

to de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17464> Acesso em: 8 jun. 2026.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 8 jun. 2026.

PINTO, Jessica Hilário; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A escuta sensível como prática humanizadora. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 34, n. 3, p. 460-480, set./dez. 2025. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17464>

Acesso em: 8 jun. 2026.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 18, p. 11-15, 2005. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>

Acesso em: 8 jun. 2026.

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

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

CAPÍTULO 13

NOVOS/VELHOS TEMAS DA HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O USO DE LINGUAGENS NO ENSINO, A PROPOSTA DO PIBID HISTÓRIA

João Henrique Zanelatto¹

Tatiane dos Santos Virtuoso²

Arthur de Souza Corrêa³

Tainá Blasius Baggio⁴

¹ Coordenador de área.

² Professora colaboradora do subprojeto.

³ Bolsista de iniciação à docência.

⁴ Bolsista de iniciação à docência.

INTRODUÇÃO

“O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. [...] O documento não é inócuo. É antes de mais nada o de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe seu significado aparente. O documento é monumento”

(Le Goff, 1984, p. 102-103)

Nessa citação, o historiador Jacques Le Goff (1984) se refere a todos os tipos de documentos, não somente aos escritos produzidos pelo Estado, os quais, durante muito tempo, foram trabalhados pela Escola Metódica. O autor compreende o documento/monumento em uma perspectiva ampliada, ou seja, para além dos documentos escritos oficiais, por isso o historiador e o professor de História podem utilizar em suas pesquisas e no ensino de outros textos, outras linguagens: leia-se charges, memes, músicas, filmes, obras literárias, pinturas, fotografias, dentre outras.

Contudo, cada documento/monumento e linguagem pede uma abordagem e metodologia próprias. Ademais, são necessárias algumas observações que devem ser consideradas em qualquer análise. Precisamos nos atentar para o fato de que nenhum documento é neutro, como explicitado na citação: “É antes de mais nada o de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram” (Le Goff, 1984, p. 102-103). Por isso a necessidade de interrogá-lo, problematizá-lo, dessa maneira nos permitindo perceber quais são as intenções contidas nele ou, parafraseando Le Goff (1984), “desmistificando-lhe seu significado aparente”. Em outras palavras, devemos analisar os documentos na sua dimensão de monumento.

Fica evidente, a partir do exposto, que cabe aos pesquisadores ou professores ler nas entrelinhas de um documento, desconstruindo (ou reconstruindo) o que aparenta ser inicialmente e atentando, principalmente, para suas condições de produção, isto é, por quem foi elaborado, em que contexto e com quais finalidades.

Essa perspectiva foi se tornando dominante no ofício dos historiadores ao longo do século XX, visto que foi ocorrendo uma ampliação do conceito de documento ou fonte histórica, assim como dos interesses deles e das teorias historiográficas. Assim, os historiadores tomaram consciência da diversificação da experiência humana e da possibilidade de torná-la objeto de seus estudos.

Compreende-se que estudar história é se debruçar sobre toda a experiência humana, independentemente de condição social, cor, gênero, orientação sexual, deficiência, crença, idade, modo de falar, além de todas as demais características pessoais que, eventualmente, poderiam ser tratadas de forma preconceituosa. Em grande medida, esse processo de diversificação esteve/está relacionado ao uso de novas tecnologias que afetaram o cotidiano. Desse modo, na construção do saber histórico, novas fontes, além apenas dos registros escritos, foram sendo incorporadas.

Os historiadores trabalham com documentos desde o ato de escolhê-los, conferir-lhes sentido até interpretá-los segundo seus critérios e suas referências teóricas. Portanto, na atualidade, entende-se por documento toda e qualquer evidência ou registro da experiência humana, qualquer fragmento pelo qual se possa ter acesso ao passado e que se presta ao exercício de “fazer história”. Fotografias, vídeos, filmes, músicas, obras de arte em geral, mensagens eletrônicas, traçados viários, mobiliário, edificações, instrumentos de trabalho, documentos escritos não oficiais (cartas, jornais, panfletos, poemas etc.) e muitos outros se constituem em documentos/fontes/linguagens para o historiador utilizar no seu ofício de pesquisa e ensino, pois se entende que não se pode dissociá-los.

Posto isso, este capítulo tem como objetivo socializar o projeto que foi/vem sendo desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) subprojeto de História em 2025 e 2026. O projeto propôs desenvolver uma sequência didático-metodológica a partir do estudo de novos/velhos temas da história do Brasil e do mundo no ensino de História com o uso de linguagens (quadrinhos, música, filmes, poemas, fotografias, pinturas, produções audiovisuais etc.). Esse plano foi proposto pelos dois professores coordenadores do subprojeto e envolveu a participação de vinte e quatro alunos de graduação do curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) e três professores de escolas públicas do município de Criciúma. A sequência didático-metodológica foi colocada em prática pelos acadêmicos, ao longo do ano de 2026, nas três escolas que receberam o subprojeto História.

Ao utilizar a expressão novos/velhos temas da História, compreende-se que os objetos do conhecimento presentes no currículo escolar podem ser revisitados a partir de novos problemas e reflexões. Desse modo, pode-se oferecer visibilidade a sujeitos históricos até então

silenciados. Assim, o uso de diferentes linguagens no ensino de História pode atribuir novos significados à aprendizagem histórica.

Destaca-se, por fim, que este capítulo foi organizado em duas seções: a primeira propõe uma reflexão teórica que precedeu/permeou a preparação da sequência didático-metodológica sobre o uso de linguagens no ensino de História; a segunda faz um relato do processo de construção/preparação da sequência didático-metodológica.

REFLEXÕES SOBRE LINGUAGENS/FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Para trabalhar com os novos/velhos temas da história por meio de diferentes linguagens, uma das primeiras ações desenvolvidas no subprojeto foram as reflexões teórico-metodológicas sobre o uso de linguagens na produção do conhecimento histórico e no ensino de História. Considera-se, nessa proposta, que:

A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de toda a sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – rádio, TV, imprensa em geral -, cinema, tradição oral, monumentos, museus etc. (Fonseca, 2003, p. 164).

Ao trilhar essa perspectiva, evidencia-se um compromisso do Pibid subprojeto História com um ensino de História que contribua para a formação cidadã dos acadêmicos participantes e dos jovens estudantes das escolas públicas em que o projeto vem sendo desenvolvido.

Quando se fala em diferentes linguagens, entende-se que são considerados os muitos produtos culturais criados por nossa sociedade e que fazem parte, portanto, do nosso cotidiano. São os elementos que nos rodeiam e nos ajudam a construir opiniões e saberes. Sendo assim, consideramos novas linguagens as imagens, fotografias, memes, músicas, literatura, programas de televisão, filmes, desenhos animados/animações, programas de rádio, elementos da cultura material, patrimônio cultural (material e imaterial), internet (sites, redes de relacionamento etc.), jogos eletrônicos, dentre outros. É preciso compreender que cada um desses elementos deve ser visto como meio para provocar situações de aprendizado, não sendo o fim da atividade, mas um modo para que um dado conteúdo seja problematizado e percebido.

No contexto dessa experiência, o uso de linguagens na pesquisa e no ensino esteve relacionado ao processo de mudanças experimentado pela história ao longo do século XX. Processo que, de modo geral, está conectado às mudanças propostas pela Escola dos Annales, fundada na França em 1929 por Marc Bloch e Lucien Febvre. Essa escola e seus fundadores fazem uma dura crítica à perspectiva de história que era hegemônica na Europa e de maneira global, ou seja, a história produzida pela Escola Metódica, centrada nos grandes líderes e seus feitos, no Estado, nas fontes oficiais e escritas, na ideia de verdade.

Em 1992, o historiador Peter Burke organizou o livro *A Escrita da História*. No capítulo inicial, ele contrapôs seis pontos entre o que considerou uma história pautada pelo “paradigma tradicional”, que agrupa diferentes perspectivas, como o Historicismo e a Escola Metódica, e uma “Nova História”, que contemplava desde a Escola dos Annales até a escola social inglesa e a micro-história italiana. O autor aponta para diferenças fundamentais entre os dois grupos, denotando um distanciamento entre ambos (Zanelatto; Bitencourt, 2012). O primeiro, cuja centralidade temática estava na política, na narrativa descritiva dos acontecimentos, na visão desde cima focada em grandes acontecimentos e personalida-

des, utilizava somente de documentos escritos, notadamente registros oficiais, com uma abordagem pautada no indivíduo e na produção de um conhecimento único e verdadeiro. Opondo-se a essa perspectiva, as novas tendências consideram que tudo pode ter uma história, o que amplia seus temas para toda atividade humana na procura por análises que tenham uma visão desde baixo e procurem dar voz às pessoas comuns, utilizando as mais diversificadas evidências para compreender determinado contexto, problematizar a época e considerar a consciência do perspectivismo no trabalho do historiador (Burke, 1992).

Mesmo sendo classificatório, o texto de Burke (1992) reflete as diversas transformações que a história experimentou nos últimos tempos, as quais provocaram mudanças na postura dos historiadores e desencadearam inovações, contribuindo para uma história mais plural.

Nessa direção, a produção acadêmica tem se voltado cada vez mais para temas do cotidiano, da vida privada, dos mundos do trabalho, dos excluídos, dos imaginários sociais, da cultura popular, do gênero, dentre outros. A partir do final dos anos 1990 do século passado, houve uma verdadeira virada nos domínios da história produzida no Brasil. A História Cultural, então, foi se tornando hegemônica na produção historiográfica nacional, correspondendo a cerca de 80% dos estudos da área e “[...] expressa não só nas publicações especializadas, [mas também] sob a forma de livros e artigos científicos, como nas apresentações de trabalhos, em congressos e simpósios ou ainda nas dissertações e teses, defendidas e em andamento, nas universidades brasileiras” (Pesavento, 2003, p. 7).

Todavia, uma inquietação se colocava frente a esse processo de mudanças na produção historiográfica brasileira. Em que medida essas mudanças repercutiram no ensino de História nas escolas públicas e privadas brasileiras dos Ensinos Fundamental e Médio? No início do século XXI, alguns estudos apontaram para a existência de um distanciamento entre a academia e a educação básica, com uma grande defasagem dos

Ensinos Fundamental e Médio e de seus professores em relação às novas pesquisas produzidas na academia, o que evidenciava uma falta de diálogo entre a universidade e a escola (Zanelatto, Bitencourt, 2017).

Destarte, considera-se fundamental a incorporação dessas mudanças da produção historiográfica no ensino de história. Com base nisso, neste projeto do Pibid, a ênfase foi dada ao uso das linguagens, visto que foi possível observar a permanência dos temas tradicionais no ensino de uma história sem significado para o educando, gerando desmotivação no estudante, que não se reconhece naquilo que estudava, pois o conteúdo, muito distante de sua realidade, não ganhava significação (Lucini, 1999). Na maneira como esses conteúdos são abordados, o “[...] desenrolar da vida em todas as épocas aparece sob a tutela dos ‘grandes homens’ e nos quais as pessoas comuns surgem como fantoches manobrados, distantes das decisões e, por que não dizer, sem história, tendem a legitimar a exclusão social não só do ontem” (Zanelatto; Bitencourt, 2012, p. 267). Está aí a relevância do uso das linguagens no ensino de história.

A abertura experimentada pela história levou a um redirecionamento de alguns de seus princípios metodológicos ou, no mínimo, a uma nova forma de encarar suas maneiras de fazê-lo. Assim, as fontes/linguagens perderam a conotação de verdade absoluta. Material de extrema importância para o trabalho do historiador, as fontes/linguagens não são mais a expressão inequívoca da verdade, como afirmavam algumas escolas historiográficas, elas se compõem no elo do historiador com a realidade anterior estudada. Atualmente, os historiadores utilizam os mais diversos tipos de fontes/linguagens. Do antigo documento oficial passou-se à utilização de um número cada vez mais diversificado de evidências/linguagens, como jornais, fotografias, cartas, filmes, músicas, depoimentos orais, entre várias outras maneiras de travar um encontro com o passado. Tal mudança permitiu um diálogo mais frequente com

demais campos de saber: sociologia, antropologia, psicologia, entre outros (Zanelatto; Bitencourt, 2012).

Em continuidade à reflexão sobre a conotação de verdade incontestável das fontes/linguagens, deve-se dizer que, em geral, ela já é uma representação, uma vez que o passado nos alcança já na forma de discursos e imagens. Sem contar que há também a questão das escolhas feitas pelo historiador, que separa, classifica, seleciona, agrupa e reagrupa evidências de tal modo que, apoiado nelas, pode escrever páginas e páginas sobre um acontecimento momentâneo do mesmo modo que abarcar uma década em um parágrafo (Veyne, 1995). As fontes/linguagens, então, passaram a ser entendidas como indícios de decifração de uma realidade histórica, como sinais que permitem um conhecimento conjectural, uma compreensão possível, um diagnóstico do passado (Ginzburg, 1990).

Desse modo, as novas correntes historiográficas, para contemplar os novos agentes sociais (trabalhadores, escravos, mulheres, indígenas, agora não mais considerados “excluídos da história”), bem como os novos temas, abrangendo os mais diferentes campos da atividade humana e as novas abordagens, que não partem de uma visão desde cima e dialogam com outras áreas do conhecimento, tiveram que ampliar o material com o qual travam o contato com o mundo pretérito, saindo da ideia de documento como “paradigma tradicional”, centrado no registro escrito de origem oficial, para entendê-lo como princípio de evidência. Entretanto, no “[...] ensino de história pouco acompanhou esse deslocamento para incorporar em grande escala no trabalho de sala de aula o uso de diferentes linguagens para além da escrita; continuou a pautar sua ação no texto” (Zanelatto; Bitencourt, 2012, p. 269).

Na primeira década do século XXI, muitos pesquisadores que trabalham com o ensino de História têm procurado analisar as possibilidades para a educação a partir da incorporação de diferentes linguagens e tecnologias ao trabalho docente. Entretanto, a experiência vivenciada

durante a pandemia de Covid-19 evidenciou que, embora as tecnologias da informação e da comunicação constituam importantes recursos para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, elas não substituem a mediação pedagógica, a interação humana e o papel do professor no processo educativo.

Nesse sentido, rejeita-se uma concepção que compreenda a inserção das tecnologias apenas como estratégia para reduzir o ensino ao emprego de materiais ou automatizar a prática docente a fim de transformar o professor em um agente de execução de prescrições curriculares. Ao contrário, compreende-se que as tecnologias devem estar à serviço da ação pedagógica, potencializando o ensino sem substituir a autonomia, a intencionalidade e a dimensão intelectual do trabalho docente.

Há algumas décadas, houve um equívoco expressivo na modernização do ensino. Julgou-se que era necessário introduzir máquinas para ter uma aula dinâmica. Multiplicaram-se os retroprojetores, os projetores de slides e, posteriormente, os filmes em sala de aula. [...] Que seja dito e repetido à exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada (Karnal, 2009, p. 9).

A perspectiva das reflexões e proposições do subprojeto História foi de procurar pela diversificação de recursos no ato de ensinar, trazendo outras linguagens para a sala de aula e dinamizando o processo de ensino-aprendizagem com vistas a aumentar a motivação e despertar o interesse dos alunos.

Vivemos em uma era que se define pela expansão das relações virtuais em inúmeras instâncias sociais, redimensionando, cada vez mais, as categorias espaço e tempo, relações sociais e cultura. Era na qual o espaço é cada vez menor, o tempo cada vez mais veloz e as relações sociais mais voláteis.

O contexto atual está marcado pela crescente aceleração tecnológica e de relações sociais permeadas por uma incrível circulação de informação. Em sala de aula, o não cotejamento entre as diferentes formas de comunicação dadas a ler e a ver no cotidiano dos alunos pode ser encarado “[...] como um sintoma de recusar a experiência do aluno como cidadão fora do espaço acadêmico. Constatase que cada vez mais os jovens têm dificuldades com a leitura, no entanto, isso é medido apenas por seu contato com os textos que circulam na escola” (Menezes; Toshimitsu; Marcondes, 2003, p. 9). Por outro lado, muito se discute sobre a grande permanência dos adolescentes diante das telas, enquanto pouco se utiliza na ação escolar de tais tecnologias, que tanto prendem a atenção desses estudantes.

Os meios de comunicação e as tecnologias de informação significam para a escola sobretudo um desafio cultural, que deixa visível a brecha cada dia maior entre a cultura a partir da qual os professores ensinam e aquela outra a partir da qual os alunos aprendem (Martínbarbero, *apud* Moraes, 2003, p. 67).

O trabalho com linguagens no ensino de História não só o torna mais instigante como pode instrumentalizar o estudante, aguçando seu olhar a captar com criticidade as imagens/discursos que diariamente nos bombardeiam pelas diferentes mídias.

Por fim, tomamos de empréstimo as palavras de Marc Ferro (1983, p. 123): “[...] é preciso se levar em conta que o conhecimento do

passado não é aprendido de forma uníssona por todos, para cada sujeito, ele promoverá múltiplas significações e se transformará no mesmo ritmo das mudanças vivenciadas pela sociedade”. Portanto, precisamos de um ensino de História que nos motive a refletir e nos faça pensar o nosso contexto, por isso são necessárias metodologias que nos aproximem da realidade e incluam a diversidade de ideias que contribua na formação do ser social a fim de desenvolver a criticidade dos discentes perante a sua realidade. As linguagens são um caminho possível.

SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO EXPERIENCIADO NAS ESCOLAS

“Para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João.”

(Caimi, 2009, p. 71).

“Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para toda a vida.”

(Marc Ferro, 1983, p. 11e).

Essas citações revelam que, para ser um bom professor, é imperativo o domínio do conhecimento histórico, da história que se escolhe ensinar (com seus conceitos, dinâmicas, operações, campos explicativos), do saber fazer a transposição didática desse conhecimento e de

conhecer a realidade dos estudantes. Os autores citados ainda apontam para a responsabilidade do professor de História, o qual pode propiciar um ensino reflexivo por deter as ferramentas necessárias para conduzir o ensino e a aprendizagem a partir do pensamento histórico.

Nesse sentido, as metodologias de ensino precisam estar dentro de uma pedagogia de libertação, incluindo o professor, pois ele precisa estar comprometido com essas ideias no tempo e no espaço. Por isso a necessidade de se utilizar de metodologias que se enquadram na realidade do estudante, o que, no caso do subprojeto História, deu-se por meio do uso das linguagens. Na sequência é apresentado o relato que descreve como foi o processo de construção desse projeto.

A proposta de sequência didático-metodológica foi pensada pelos dois professores coordenadores do subprojeto História e apresentada aos vinte e quatro acadêmicos do curso de História inscritos no Programa e aos três professores das escolas públicas estaduais e municipais de Criciúma. Os professores coordenadores do subprojeto são professores do mencionado curso e possuem longa experiência na educação básica. No que se refere aos três professores das escolas públicas, são todos efetivos, porém com experiências distintas na educação básica, um deles com dois anos de docência, outro com onze e um com mais de vinte anos de atuação. Em relação aos acadêmicos participantes, eles são de fases distintas do curso, que vão desde a primeira até a oitava fase.

A proposta intitulou-se: “Novos/velhos temas da história: experiências com o uso de linguagens no ensino de História no Pibid”. O problema, isto é, a questão norteadora foi: “Como desenvolver uma metodologia para trabalhar nas aulas de história do Ensino Fundamental ou Médio com novos/velhos temas da história do Brasil e do mundo utilizando diferentes linguagens (quadrinhos, música, filmes, poemas, fotografias, pinturas, produções audiovisuais etc.)? Com base nisso, foi estabelecido como objetivo central desenvolver uma sequência didático-metodológica para que esse trabalho fosse realizado nas escolas parceiras do Programa.

A partir da problemática e do objetivo, foram sugeridos os temas que os acadêmicos deveriam escolher para desenvolver a didática/metodologia usando das linguagens supra referidas. Os temas sugeridos foram os seguintes:

- a) Carnaval;
- b) Dia Internacional da Mulher;
- c) Golpe Civil-Militar ou Ditadura Civil-Militar -1964 – 1985;
- d) Dia do índio (Povos Originários);
- e) Tiradentes;
- f) Descobrimento” do Brasil;
- g) Dia do Trabalhador;
- i) Dia Mundial do Meio Ambiente (mês do meio ambiente);
- i) Independência do Brasil;
- j) Proclamação da República;
- k) Dia da Consciência Negra.

A metodologia proposta, então, foi a de se formassem equipes com três acadêmicos/pibidianos e um dos professores das escolas. Cada equipe desenvolveria uma sequência didática (coordenada pelos professores coordenadores do subprojeto) envolvendo os alunos de turmas do Ensino Fundamental e médio das escolas a partir de um dos temas sugeridos e fazendo uso de várias linguagens (quadrinhos, música, filmes, poemas, fotografias, pinturas, produções audiovisuais etc.). O desenvolvimento do projeto foi protagonizado por pibidianos, professores e alunos das escolas e desenvolvido com a utilização de seis a oito aulas. Seu processo de construção ocorreu da seguinte maneira: as equipes se encontravam uma vez por semana nas escolas e uma vez na Universidade.

No que concerne às etapas para o desenvolvimento do projeto, foram definidos quatro momentos. Neles, cada equipe tinha a incumbência de:

Primeira etapa:

- a) Escolher o tema e a(s) linguagem(ns) que utilizariam para o desenvolvimento do projeto;
- b) Fazer um estudo sobre o tema escolhido pela equipe por meio de revisão de literatura, buscando o que já se produziu sobre o assunto;
- c) Encontrar aporte teórico sobre a linguagem escolhida pela equipe;
- d) Estudar a aplicabilidade da linguagem escolhida no ensino de História;
- e) Organizar como seria desenvolvida a sequência didática, ou seja, o que seria realizado em cada aula;
- f) Socializar, com todos, essa primeira etapa do projeto (cada equipe apresentou a proposta para os coordenadores do subprojeto História, professores das escolas e todos os acadêmicos do projeto).

Segunda etapa:

- a) Organizar, desenvolver e aplicar a sequência didática nas escolas;
- b) Estimular o protagonismo e o envolvimento dos alunos e das turmas;
- c) Pensar, problematizar e criar atividades em que os alunos das escolas fossem sujeitos do processo;

d) Registrar as atividades com imagens (filmagens, fotografias, gravações), pois seria necessária sua utilização na etapa seguinte.

Terceira etapa:

- a) Socializar a experiência para todos os pibidianos, coordenadores e professores participantes do subprojeto;
- b) Apresentar a experiência em eventos.

Entretanto, no processo de desenvolvimento do projeto, ocorreu uma mudança relacionada à formação das equipes. Inicialmente, definiu-se três acadêmicos por equipe, mas, tendo em vista que o subprojeto estava ocorrendo em três escolas, sendo que em cada escola o professor de História recebia oito pibidianos, resolveu-se que cada equipe ficaria com quatro acadêmicos. Desse modo, a organização se deu da seguinte maneira: seis equipes de quatro estudantes, sendo duas por escola.

Assim, as equipes escolheram os seguintes temas e linguagens para desenvolver a pesquisa:

- 1) Dia Internacional da Mulher, por meio do uso de imagens;
- 2) Ditadura Civil-Militar (1964 - 1985), por meio do uso de música;
- 3) Dia do Trabalhador, por meio do uso de memes;
- 4) Dia Mundial do Meio Ambiente (mês do meio ambiente), por meio do uso de fotografias;
- 5) Dia da Proclamação da República, por meio do uso de charges
- 6) Dia da Consciência Negra, por meio do uso de músicas.

Por fim, é importante destacar que, no momento em que este texto estava sendo escrito, três equipes já haviam aplicado a sua sequência didática e estavam em fase de escrita narrando à experiência, duas estavam aplicando a proposta e uma estava finalizando o projeto para, em seguida, colocar em prática na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo fazer uma reflexão sobre a relevância do uso de linguagens no ensino de História a partir da socialização do projeto que foi desenvolvido pelo Pibid subprojeto História em 2025 e 2026. Como já exposto, o projeto propôs desenvolver uma sequência didático-metodológica a partir do estudo de novos/velhos temas da história do Brasil e do mundo no ensino de História por meio do uso de diferentes linguagens.

Consideramos que trabalhar com novas linguagens no ensino de História possibilita a ampliação de novas perspectivas de aprendizado, propiciando a formação de uma consciência histórica reflexiva e que corrobora com a compreensão de um passado de modo contextualizado e de um presente problematizado. Trabalhar com linguagens se constitui como uma ponte na qual o conhecimento histórico se relaciona com a realidade dos estudantes e com aquilo que eles gostam e se identificam.

Nessa direção, o desenvolvimento da sequência didática do subprojeto História contribui cada vez mais para a superação da chamada “história tradicional” e para a formação de um acadêmico, futuro professor de História, que seja capaz de produzir e de ensinar história com um domínio ampliado e aprofundado sobre os usos pedagógicos de diferentes linguagens.

Ademais, o desenvolvimento desse projeto contribui no fortalecimento de uma educação para a cidadania, na qual os conteúdos abor-

dados a partir do uso de linguagens se configurou em um meio e não como um fim em si próprio. Isso certamente traz para o estudante algo mais ao rememorar acontecimentos passados, possibilitando leituras do mundo social e um entendimento maior de sua situação nele, de seu lugar, seu papel social e de sua visão de mundo, desnaturalizando verdades e valores pela compreensão de que ambos são socialmente construídos.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** Tradução de Magda Lopes. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice A. B.; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; CONTIJO, Rebeca (orgs). **A escrita da história escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes linguagens no ensino de história. In: FONSECA, Selva Guimarães. (org.). **Didática e Prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens.** Campinas: Papirus, 2003.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2009.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *In*: Enciclopédia Einaudi, v. 1 -**Memória -História**: Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1984.

LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de história**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERRO, Marc. **Manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís; MARCONDES, Beatriz. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAES, Denis (org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEYNE, Paul M. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. 3ª ed. Brasília: UnB, 1995.

ZANELATTO, João Henrique; BITENCOURT, João Batista. O ensino de história: uma outra batalha. **Diálogos** (Maringá. Online) v. 16, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36064> Acesso em: 16 mai. 2026.

ZANELATTO, João Henrique; BITENCOURT, João Batista. Temas, fontes no ensino de história: outra batalha. *In*: SOARES, Fabricio A. A. SILVA, Ricardo de Oliveira. **Diálogos**: estudos sobre teoria da história (org.). Criciúma, UNESC, 2017.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

PARTE 5

O SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR

CAPÍTULO 14

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PIBID INTERDISCIPLINAR: FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

Otávio Vicente Vargas¹

Ana Paula Pignatelli²

Rayssa Santana Tibincoski³

Zenaide Pais Topanotti⁴

Yasmine de Moura da Cunha⁵

¹ Bolsista de iniciação à docência.

² Bolsista de iniciação à docência.

³ Bolsista de iniciação à docência.

⁴ Professora colaboradora do subprojeto.

⁵ Professora colaboradora do subprojeto.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um dos eixos estruturantes das políticas educacionais brasileiras contemporâneas, assumindo papel central nos debates sobre a qualidade do ensino público e a construção de identidades docentes comprometidas com a transformação social. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), representa uma das iniciativas mais significativas no campo da formação de professores no Brasil, ao possibilitar a articulação orgânica entre a universidade e a escola básica pública, promovendo a imersão gradual dos licenciandos no ambiente escolar antes mesmo da conclusão de seus cursos. A experiência aqui relatada emerge precisamente desse contexto institucional, reunindo licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas, Geografia e Química da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), atuantes em escolas públicas do município de Criciúma, no estado de Santa Catarina.

A relevância de programas como o Pibid reside na superação de uma lacuna historicamente presente nos modelos de formação docente: a dicotomia entre os saberes teóricos construídos no âmbito universitário e as exigências concretas da prática pedagógica cotidiana. Nesse sentido, Matos (2016) destaca a contribuição do Pibid para a formação inicial de professores, especialmente por possibilitar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a aproximação entre os saberes acadêmicos e a realidade escolar. Essa tensão, amplamente debatida na literatura educacional, tende a produzir profissionais que, ao ingressar nas redes de ensino, encontram-se insuficientemente preparados para lidar com a complexidade das dinâmicas escolares, com a heterogeneidade dos estudantes e com os desafios impostos pela realidade da educação pública brasileira. O Pibid responde a essa problemática ao inserir o futuro professor no espaço escolar de maneira supervisionada, reflexiva

e progressivamente autônoma, possibilitando a construção de um saber docente que é, ao mesmo tempo, teórico e prático.

A experiência aqui sistematizada envolve a atuação dos pibidianos em três unidades escolares da rede estadual de ensino em Criciúma: a Escola de Educação Básica João Dagostim, localizada no bairro Quarta Linha, a Escola de Educação Básica Padre Miguel Giacca, situada no distrito de Rio Maina, e a Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos, localizada no bairro Comerciário. Essas instituições compõem o cenário de intervenção pedagógica dos licenciandos, que atuaram sob a supervisão de professores da educação básica e a coordenação de docentes universitários vinculados ao Pibid/Unesc. Em cada uma dessas escolas, os pibidianos desenvolveram projetos com características distintas, mas articulados por uma perspectiva pedagógica comum: a valorização da interdisciplinaridade, a adoção de metodologias ativas e a busca pela contextualização dos conteúdos curriculares a partir da realidade dos estudantes.

No que diz respeito à E.E.B. João Dagostim, as intervenções pedagógicas foram desenvolvidas junto a turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, abrangendo as disciplinas de Ciências, Biologia, Química e Geografia. As ações compreenderam desde aulas expositivas e dialogadas com atividades práticas sobre compostagem e separação de misturas até a construção coletiva de uma horta hidropônica apresentada na feira de ciências anual da escola. Esse percurso evidencia a aposta dos pibidianos em práticas que ultrapassem a transmissão de conteúdos, aproximando o conhecimento científico das experiências e vivências dos estudantes. A dimensão prática e experimental das intervenções não apenas facilitou a compreensão de conceitos abstratos, como também promoveu o engajamento ativo dos alunos, seu protagonismo e sua capacidade de investigação.

Na E.E.B. Padre Miguel Giacca, por sua vez, as atividades foram organizadas em torno de um projeto de horta medicinal e sistema

de compostagem, que ao longo dos dois semestres de 2025 culminou na produção de sabonetes artesanais fitoterápicos e na realização da Feira Eco ciência. Esse percurso, que envolveu o domínio de conhecimentos de Química, Biologia e Educação Ambiental, é exemplar no que se refere à integração entre saberes escolares e contexto socioambiental. A proposta articulou, de maneira coerente, o ciclo da matéria orgânica, os processos de decomposição, as propriedades físico-químicas das plantas medicinais e sua aplicação em produtos de higiene, revelando como a interdisciplinaridade pode ser praticada de forma concreta e significativa no cotidiano escolar.

Paralelamente, os licenciandos vinculados à disciplina de Geografia atuaram junto às turmas do Ensino Médio da E.E.B. Engº Sebastião Toledo dos Santos sob a supervisão do professor Lucas Cechinel. Nesse contexto, a prática pedagógica assumiu contornos diferenciados, com ênfase na condução autônoma de aulas temáticas sobre conflitos geopolíticos contemporâneos, como a guerra entre Rússia e Ucrânia, e indicadores de desenvolvimento humano, como o IDH. Além disso, os pibidianos desenvolveram um simulado no modelo Enem. As estratégias adotadas incluíram o microensino e a realização de diagnósticos iniciais, evidenciando a preocupação dos bolsistas com o planejamento cuidadoso das intervenções e com a escuta das necessidades dos estudantes. Essa experiência, vivida no âmbito da Geografia, aponta para a riqueza da prática docente quando fundamentada em uma postura investigativa e reflexiva.

Essas experiências revelam, de maneira exemplar, a potência da parceria entre escola e universidade na construção de uma educação mais dinâmica, contextualizada e socialmente significativa. O presente relato acadêmico busca sistematizar, analisar e refletir criticamente sobre esse conjunto de experiências, compreendendo-as como contribuições concretas para o debate sobre formação docente e práticas pedagógicas na contemporaneidade.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades desenvolvidas na E.E.B. João Dagostim junto à turma do sexto ano do Ensino Fundamental, sob a supervisão da professora Andreza Alves Gil Duarte, docente de Ciências e Biologia, constituem um conjunto coeso e progressivo de intervenções pedagógicas orientadas pela perspectiva da interdisciplinaridade e da aprendizagem experiencial. As aulas de Ciências com a turma do 6º sexto ano vespertino ocorreram nas segundas-feiras, na terceira e na quarta aula, o que implicava, para os pibidianos, a necessidade de planejamento cuidadoso e de articulação entre os conteúdos curriculares e as estratégias metodológicas mais adequadas ao perfil da turma.

A primeira intervenção, intitulada “Lixo, Meio Ambiente e Compostagem”, exemplifica com precisão a aposta dos bolsistas em uma abordagem que articula múltiplas áreas do conhecimento em torno de uma temática socioambiental relevante. O tema da compostagem, aparentemente circunscrito à Biologia, foi explorado do ponto de vista da química (processos de decomposição e transformação da matéria orgânica), dos impactos ambientais do descarte inadequado de resíduos e da relação entre práticas cotidianas e dinâmicas territoriais. Essa articulação interdisciplinar não se deu de maneira forçada ou artificial, mas emergiu organicamente da própria natureza do tema, evidenciando que a interdisciplinaridade, quando bem planejada, representa uma estratégia eficaz de contextualização e aprofundamento dos conteúdos curriculares.

Do ponto de vista metodológico, a atividade de compostagem combinou a exposição dialogada, na qual foram apresentados conceitos como lixo, rejeito resíduo e serrapilheira, com a realização de uma prática de montagem de composteira. Os materiais utilizados foram acessíveis e de baixo custo: potes de sorvete, terra, musgos secos, minhocas e matéria orgânica. Os estudantes participaram como observadores ativos, formulando perguntas e levantando hipóteses sobre o processo em cur-

so. O acompanhamento posterior à construção revelou que não houve formação de chorume ao longo do período de observação, resultado que, embora diferente do esperado, constituiu uma oportunidade pedagógica valiosa: a possibilidade de discutir com os alunos as variáveis que interferem no processo de decomposição, aproximando a prática científica da sua dimensão experimental e investigativa, marcada pela possibilidade do erro e da revisão de hipóteses.

A segunda intervenção, dedicada à construção de uma horta escolar, foi planejada como desdobramento natural da atividade de compostagem, criando uma sequência didática coerente e progressiva. A horta foi instalada em uma pequena área verde localizada nos fundos da EEB João Dagostim, com o aproveitamento de pneus como suporte para o plantio de mudas de tomate, alface e salsinha. A escolha do espaço externo como lócus de aprendizagem rompeu com a lógica da sala de aula convencional, promovendo uma experiência de aprendizagem situada, na qual os estudantes foram levados a relacionar os conteúdos teóricos sobre tipos de solo e matéria orgânica com a prática concreta do cultivo. O envolvimento dos alunos no processo de plantio produziu um senso de pertencimento e responsabilidade que se materializou na elaboração de uma tabela de turnos para o cuidado diário com a horta, iniciativa que revelou a potencialidade da atividade como instrumento de desenvolvimento de atitudes e valores referentes ao cuidado da terra como um todo.

A terceira intervenção, centrada no tema “Separação de Misturas”, adotou uma abordagem predominantemente experimental, orientada para a compreensão de conceitos da Química ensinada no contexto das Ciências do Ensino Fundamental. Os pibidianos organizaram a atividade no refeitório da escola (um espaço mais amplo que a sala de aula convencional), dividindo os estudantes em grupos e distribuindo roteiros de atividades práticas. Para além dos métodos de separação de misturas heterogêneas exemplificados para os alunos, estavam os de

catação, realizada pelos próprios estudantes, que com grãos de milho, feijão, folhas e gravetos fizeram a separação, e de filtração, demonstrada por meio da simulação do processo de coar café. Essa intervenção prática revelou a preocupação dos futuros professores em comunicar de forma clara os processos para melhor entendimento dos estudantes, adequando à linguagem ao nível de complexidade exigido pelos conceitos abordados.

HORTA HIDROPÔNICA E FEIRA DE CIÊNCIAS – E.E.B. JOÃO DAGOSTIM - ENSINO MÉDIO

No âmbito do Ensino Médio da E.E.B. João Dagostim, o trabalho com a turma 202, composta por estudantes do segundo ano do período vespertino, foi realizado sob a orientação da professora Andreza Alves Gil Duarte e com o acompanhamento dos pibidianos dos cursos de Ciências Biológicas, Química e Geografia (Marcos Antônio M. Gomes, Paulo Lentes Moro e Victoria Rodrigues Prudêncio). O projeto feito com a turma envolveu a construção de uma horta hidropônica que seria apresentada na feira de ciências anual da escola. Esse projeto constituiu uma das experiências mais ricas e complexas do conjunto de intervenções relatadas, tanto pela natureza interdisciplinar da proposta quanto pelo nível de engajamento que demandou dos estudantes e licenciandos ao longo de todo o processo.

O planejamento da ação teve início com uma etapa de embasamento teórico, imprescindível tanto para a compreensão dos fundamentos científicos do sistema hidropônico quanto para a produção do relatório exigido como parte da avaliação. Os conteúdos trabalhados nessa fase abrangeram a Biologia das plantas, com ênfase nos processos de nutrição, crescimento e desenvolvimento vegetal, a Química, com destaque para os componentes e nutrientes necessários à solução hidro-

pônica e para a análise e correção do pH da água, e a Geografia, com a abordagem dos impactos socioeconômicos da agricultura hidropônica e seu potencial para a promoção de práticas alimentares sustentáveis. Essa articulação entre as três áreas do conhecimento não apenas enriqueceu a compreensão do tema, mas também tornou concreta a proposta interdisciplinar que orienta o Pibid/Unesc.

A etapa prática da construção da horta hidropônica foi realizada na Sala Maker da escola, espaço equipado com ferramentas e materiais necessários para o trabalho manual. Os pibidianos e a professora supervisora foram responsáveis pelo corte e perfuração dos canos de PVC utilizando serrotes e parafusadeiras, enquanto os estudantes se encarregaram de lixar os materiais e furar os copos plásticos que serviriam de suporte para as mudas. O encaixe dos canos em formato de V deitado foi uma escolha técnica que aproveitou a força da gravidade para manter o fluxo contínuo de água no sistema, pois a inclinação garantia o escoamento do líquido até a caixa coletora na base, de onde uma minibomba de água o impulsionava novamente para a parte mais alta do cano. Essa explicação do funcionamento físico do sistema aos estudantes constituiu uma oportunidade de aprendizagem que transcendeu os limites disciplinares, integrando conceitos de física, química e biologia em torno de um artefato concreto.

A feira de ciências foi realizada no ginásio da escola durante o período noturno, contando com mais de dez exposições além da horta hidropônica. Durante o evento, os próprios estudantes da turma 202 conduziram as explicações para os visitantes, o que representou uma experiência significativa de protagonismo discente e de desenvolvimento de habilidades comunicativas. Os pibidianos acompanharam todo o percurso dos estudantes, da pesquisa teórica à exposição pública, assumindo um papel de mediação que estimulava a autonomia sem abrir mão do suporte necessário. Após a realização da feira, foi organizada uma palestra interdisciplinar para a turma na qual foram aprofundados

os conteúdos relacionados ao projeto, tais como o funcionamento da fotossíntese nas plantas, com exercício prático, o conceito de pH e sua mensuração, com atividade de medição de ácidos e bases, e o impacto socioeconômico da hidropônica como técnica agrícola alternativa. Essa iniciativa de aprofundamento após a feira revelou a maturidade pedagógica dos pibidianos, que compreenderam o evento não como um ponto de chegada, mas como uma etapa do processo de aprendizagem.

PROJETO DE HORTA MEDICINAL, COMPOSTAGEM E SABONETES ARTESANAIS E AULÃO PREPARATÓRIO PRÉ ENEM - EEB PADRE MIGUEL GIACCA

Na E.E.B. Padre Miguel Giacca, as atividades do Pibid foram desenvolvidas em dois semestres distintos, com grupos de licenciandos de diferentes áreas (Química, no primeiro semestre, e Ciências Biológicas no segundo), todos sob coordenação da professora Normélia Ondina Lalau e supervisão, no segundo semestre, da professora Alice Mizejeski Fontana Réus. Essa organização em dois momentos complementares conferiu ao projeto uma progressividade que foi, ao mesmo tempo, metodológica e formativa, pois cada grupo de pibidianos deu continuidade ao trabalho iniciado pelo anterior, aprendendo com os acertos e os desafios da etapa antecedente e acrescentando novos elementos à proposta pedagógica.

No primeiro semestre, os licenciandos de Química conduziram um diagnóstico da escola e do terreno destinado à horta, realizando análise visual e física do solo para identificar necessidades de correção de nutrientes. O terreno apresentava sinais de compactação, o que exigiu a realização de revolvimento mecânico da terra para garantir a aeração necessária às reações químicas radiculares das plantas medicinais que seriam cultivadas. Essa etapa técnica exemplifica como o Pibid pode constituir

um espaço de aplicação prática de saberes universitários em contextos escolares reais. Os pibidianos instalaram laterais de madeira para delimitação dos canteiros, evitando erosão e lixiviação dos nutrientes pela chuva, e dividiram o espaço da horta por turmas, da 3001 a 3006, de modo que cada grupo de alunos fosse responsável por um canteiro específico.

A implementação do sistema de compostagem representou um dos pilares técnicos e pedagógicos do projeto. Os acadêmicos organizaram caixas coletoras de resíduos orgânicos espalhadas pela escola e orientaram os estudantes sobre a relação carbono/nitrogênio na composição da composteira, utilizando pó de serra rico em carbono para equilibrar os resíduos alimentares ricos em nitrogênio. Além disso, os pibidianos instalaram o sistema de coleta de chorume, aproveitado como bi fertilizante líquido após diluição em água. Esses processos foram trabalhados com os estudantes não apenas como técnicas de manejo sustentável, mas como fenômenos químicos compreensíveis a partir dos conceitos estudados em sala de aula, estabelecendo uma ponte concreta entre o conhecimento escolar e a prática ambiental.

No segundo semestre, os licenciandos de Ciências Biológicas retomaram o projeto com manutenção pesada da horta, plantio de novas mudas, capina, revolvimento da terra, ajuste das estruturas de madeira e revitalização do sistema de compostagem, além de desenvolverem a frente de preparação para o Enem. Os aulões preparatórios foram realizados com os alunos do terceiro ano e abordaram temas de alta recorrência nas provas, como biologia celular (Teoria Celular) e embriologia (Reprodução Sexuada e Assexuada). A metodologia adotada, baseada em mapas mentais e resolução de questões em ambiente descontraído, gerou resultados expressivos em termos de engajamento, pois possibilitou que os estudantes participassem ativamente sem o peso do julgamento, fazendo perguntas e tirando dúvidas com maior liberdade do que em aulas convencionais.

O ponto culminante do projeto na E.E.B. Padre Miguel Giacca foi a produção de sabonetes artesanais fitoterápicos, desenvolvida em parceria com os próprios estudantes a partir das ervas cultivadas na horta. Essa etapa exigiu um rigoroso período de testes no laboratório da escola, conduzidos pelos pibidianos antes da oficina com as turmas. Foram testadas formulações de sabonete líquido, com infusão de alecrim, glicerina, laurel e óleo essencial de laranja, e de sabonete em barra, com base glicerina vegetal, infusão de camomila, óleo de coco e folhas de hortelã. Os testes foram fundamentais para ajustar quantidades, verificar a estabilidade das formulações e garantir resultados adequados antes da aplicação com os estudantes. Nas oficinas práticas, os alunos realizaram todas as etapas de confecção dos sabonetes, desde o derretimento da base até a personalização com ervas do próprio canteiro, estabelecendo um vínculo direto e simbólico entre o cuidado com a horta e a produção do produto final.

A Feira Eco ciência, realizada ao final do segundo semestre, foi o espaço de socialização e celebração de todo esse percurso. Os estudantes, agora protagonistas, apresentaram os sabonetes ao público escolar e à comunidade, explicando o processo de produção, os componentes utilizados e as propriedades das plantas medicinais empregadas. A criação de logotipos personalizados por cada turma adicionou uma dimensão estética e de identidade ao projeto, enquanto a venda dos sabonetes, cuja renda seria destinada às formaturas das turmas, introduziu uma perspectiva de empreendedorismo sustentável que ampliou ainda mais o alcance pedagógico da experiência. Esse encerramento, ao mesmo tempo técnico, artístico e comunitário, exemplifica o potencial transformador das práticas pedagógicas quando orientadas por uma concepção ampla de educação.

Dando continuidade às ações desenvolvidas na escola, o projeto do aulão preparatório pré-Enem foi desenvolvido com o objetivo de auxiliar os estudantes do Ensino Médio na preparação para uma das

principais avaliações de ingresso ao ensino superior. As atividades foram planejadas e ministradas pelos bolsistas em encontros semanais, buscando proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico, participativo e voltado para as competências e habilidades exigidas pelo exame.

Durante a elaboração do projeto, foram selecionados conteúdos relevantes da área de Ciências da Natureza, com foco nos temas que apresentam maior recorrência nas provas do Enem. As aulas foram construídas de forma contextualizada, relacionando os conceitos científicos com situações do cotidiano, o que contribuiu para uma melhor compreensão dos conteúdos e para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Além da revisão dos conteúdos, o aulão também abordou estratégias de resolução de questões, interpretação de textos e análise de gráficos, habilidades fundamentais para um bom desempenho na prova. Foram utilizadas metodologias ativas, momentos de discussão e exercícios práticos, permitindo que os alunos participassem ativamente do processo de aprendizagem e esclarecessem suas dúvidas.

A experiência foi extremamente enriquecedora tanto para os estudantes quanto para os bolsistas envolvidos. O projeto possibilitou a aproximação entre universidade e escola, fortaleceu a formação docente dos participantes e contribuiu para que os alunos se sentissem mais confiantes e preparados para enfrentar os desafios do Enem. Dessa forma, o aulão cumpriu seu propósito de promover o aprendizado e incentivar a continuidade dos estudos após a educação básica.

ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA – ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ENGENHEIRO SEBASTIÃO TOLEDOD OS SANTOS

As atividades do Pibid na área de Geografia foram desenvolvidas em uma escola estadual de Criciúma, sob orientação do pro-

fessor Lucas Cechinel, com turmas do terceiro ano do Ensino Médio. Diferentemente das intervenções centradas em projetos práticos e experimentais descritos nas seções anteriores, a atuação pedagógica em Geografia privilegiou a condução de aulas temáticas, o planejamento autônomo de intervenções e a adoção de estratégias diagnósticas para adequação das práticas ao perfil dos estudantes. Esse percurso, iniciado em julho e estendido ao ano seguinte, envolveu diferentes integrantes do grupo ao longo do tempo, com a incorporação de novos pibidianos e o desligamento de outros, o que exigiu capacidade de adaptação e de construção de vínculos coletivos.

No período inicial, os pibidianos acompanharam as aulas expositivas do professor Lucas sobre o tema guerras, com ênfase no conflito entre Rússia e Ucrânia, que se encontrava em curso durante aquele período. Essa fase de observação foi fundamental para que os licenciandos compreendessem a dinâmica da turma, o ritmo das aulas e as estratégias didáticas do professor supervisor antes de assumir a condução autônoma das atividades. Após o recesso escolar, cada pibidiano ficou responsável por desenvolver um subtema relacionado ao conteúdo principal: a atuação dos hightechs, os impactos ambientais das guerras e os processos de reconstrução dos espaços afetados. Essa divisão temática favorece tanto a especialização quanto a integração dos conteúdos, pois os diferentes subtemas foram apresentados em sequência, compondo um panorama amplo e articulado sobre as dimensões contemporâneas dos conflitos armados.

A estratégia do microensino, que consiste em os estudantes produzirem cartazes e apresentarem suas reflexões no mesmo dia em que os temas eram discutidos, foi adotada como ferramenta de aprendizagem ativa, promovendo o protagonismo discente e a contextualização dos conteúdos. Essa dinâmica favoreceu a interatividade entre os alunos e criou condições para que o conhecimento fosse construído de maneira colaborativa, rompendo com o modelo expositivo unidirecional. No

ano seguinte, a retomada das atividades trouxe novos desafios: o grupo identificou dificuldades de engajamento e de responsabilidade por parte dos estudantes, o que motivou o planejamento de uma abordagem diferenciada. A realização de um teste diagnóstico no início das atividades permitiu compreender melhor o perfil das turmas e embasar as decisões pedagógicas subsequentes, revelando a maturidade metodológica dos pibidianos.

O tema seguinte, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), foi abordado de maneira interdisciplinar por meio da integração entre a Geografia e a Biologia. A articulação entre o IDH e fatores como métodos contraceptivos, saúde pública e saneamento básico evidenciou o tema como um fenômeno multidimensional, que não pode ser compreendido a partir de uma única disciplina ou perspectiva. Esse tratamento interdisciplinar do IDH é pedagogicamente sofisticado, pois exige dos estudantes a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a compreensão de um fenômeno social complexo. A experiência foi encerrada com uma sessão de escuta ativa, em que os alunos foram convidados a indicar os temas que gostariam de aprender, revelando uma preocupação genuína dos pibidianos com a relevância e a pertinência dos conteúdos para a realidade dos estudantes.

ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA

A análise das experiências relatadas permite identificar alguns eixos transversais que atravessam as diferentes intervenções pedagógicas descritas, revelando tanto as potencialidades quanto os desafios inerentes à formação inicial de professores no contexto do Pibid.

O primeiro desses eixos diz respeito à relação entre teoria e prática, que constitui, historicamente, um dos nossos temas centrais dos debates sobre formação docente no Brasil. As experiências vividas pelos

licenciandos nas escolas parceiras evidenciam que essa relação não é de subordinação, a prática como mera aplicação da teoria, nem de ruptura, a prática como espaço autossuficiente de aprendizagem. Ao contrário, o que se percebe nessas experiências é a construção de uma relação dialética, em que a prática alimenta e reconfigura a teoria ao mesmo tempo em que é por ela iluminada e problematizada.

O segundo eixo de análise refere-se à interdisciplinaridade como princípio pedagógico e como desafio concreto. Essa perspectiva encontra respaldo em Matos (2016), ao discutir a contribuição do Pibid para a formação inicial de professores em uma perspectiva interdisciplinar, evidenciando a importância da articulação entre diferentes áreas do conhecimento no processo formativo docente. Todas as intervenções descritas apostaram, em maior ou menor grau, na articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Assim, Ciências, Biologia, Química e Geografia foram mobilizadas de maneira integrada em projetos como a horta hidropônica, a compostagem, a produção de sabonetes e as aulas sobre IDH e conflitos geopolíticos. Contudo, como os próprios autores do relatório interdisciplinar reconhecem, a integração entre três disciplinas distintas em uma única atividade não é uma tarefa trivial. Ela exige planejamento coletivo, diálogo entre os pibidianos de diferentes cursos e disposição para negociar fronteiras disciplinares que, na formação universitária, tendem a ser rigidamente demarcadas. O Pibid, ao reunir licenciandos de diferentes áreas em torno de projetos comuns, constitui um espaço privilegiado para o exercício concreto da interdisciplinaridade, preparando os futuros professores para uma atuação docente mais integrada e colaborativa.

O terceiro eixo analítico diz respeito ao protagonismo discente e ao papel das metodologias ativas na promoção de uma aprendizagem mais significativa. Nas experiências relatadas, é recorrente a aposta em estratégias que colocam o estudante no centro do processo pedagógico: a construção coletiva da horta, a apresentação na feira de ciências, o mi-

croensino, a produção de sabonetes e a participação nos aulões para o Enem são todas atividades que exigem dos alunos uma postura ativa, investigativa e criativa. Essa orientação metodológica não é ingênua, pois ela pressupõe um planejamento cuidadoso por parte dos pibidianos, que precisam criar as condições para que o protagonismo discente seja possível, oferecendo suporte, mediando conflitos e orientando o processo sem substituir a agência dos estudantes. O desenvolvimento dessa competência de mediação é, em si mesmo, um dos grandes aprendizados proporcionados pela experiência no Pibid.

O quarto eixo de análise refere-se aos desafios encontrados no processo. As intervenções não foram isentas de dificuldades: a formação de chorume não foi observada na composteira do Ensino Fundamental, foram identificadas dificuldades de engajamento dos estudantes nas turmas de Geografia e a subutilização inicial do laboratório de ciências na E.E.B. Padre Miguel Giacca impôs limites ao desenvolvimento das atividades experimentais. Esses obstáculos, longe de representarem fracassos, constituem elementos formativos de grande valor, pois confrontam os futuros professores com a inevitável imprevisibilidade da prática pedagógica e os estimulam a desenvolver a flexibilidade, a resiliência e a capacidade de revisão e adaptação do planejamento. A forma como os pibidianos responderam a esses desafios, adotando diagnósticos mais cuidadosos, estabelecendo escuta ativa com os estudantes e revisando as abordagens metodológicas, revela uma maturidade profissional que não se adquire apenas em sala de aula universitária.

O quinto eixo analítico diz respeito à construção da identidade docente ao longo do processo de inserção no Pibid. As experiências relatadas revelam, de maneira eloquente, como a imersão no ambiente escolar transforma a autopercepção dos licenciandos enquanto futuros professores. O contato com as professoras supervisoras, a necessidade de planejar, executar e avaliar intervenções pedagógicas e o enfrentamento dos desafios cotidianos da escola pública contribuíram para que os pibi-

dianos desenvolvessem não apenas competências técnicas, mas também disposições éticas e afetivas em relação à docência. A escuta ativa dos estudantes, a preocupação com a relevância dos conteúdos para a realidade deles e o investimento em práticas que promovam aprendizagem significativa são expressões concretas de uma identidade docente que está sendo construída de maneira reflexiva e comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de experiências analisadas ao longo deste relato acadêmico oferece um retrato rico e multifacetado das contribuições do Pibid para a formação inicial de professores nos cursos de Ciências Biológicas, Geografia e Química da Unesc. As intervenções desenvolvidas nas Escolas de Educação Básica João Dagostim e Padre Miguel Giacca, bem como na E.E.B. Sebastião Toledo dos Santos de Criciúma, evidenciam que o Programa cumpre, de maneira efetiva, sua função de articular universidade e escola básica, proporcionando aos licenciandos uma experiência formativa qualitativamente superior à que seria possível obter apenas no contexto universitário.

As aprendizagens construídas ao longo desse percurso são de natureza plural: técnico-científicas, no domínio dos conteúdos específicos das disciplinas, metodológicas, no planejamento e execução de estratégias de ensino variadas e contextualmente adequadas, relacionais, no estabelecimento de vínculos com estudantes, professores supervisores e colegas pibidianos, e éticas, no desenvolvimento de uma postura comprometida com a educação pública e com a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições de partida. Essas dimensões da formação docente não são ensinadas de maneira direta ou sistemática; elas se constroem na experiência concreta da prática pedagógica, no enfrentamento das incertezas e dos desafios do cotidiano escolar.

A interdisciplinaridade, que perpassa todas as experiências relatadas, emerge como um valor pedagógico que os pibidianos foram desafiados a praticar muito antes de serem chamados a ensiná-la. A parceria entre licenciandos de Biologia, Química e Geografia em projetos comuns, como a horta hidropônica, a compostagem e a produção de sabonetes é, em si mesma, um modelo de integração disciplinar que antecipa e prepara para a colaboração docente que a escola contemporânea demanda. Esse aprendizado colaborativo, que transcende as fronteiras dos cursos de licenciatura e institui uma cultura de trabalho compartilhado, é uma das contribuições mais duradouras e significativas que o Pibid pode proporcionar aos futuros professores.

Por fim, cabe destacar que as experiências aqui relatadas não se encerram em si mesmas, mas constituem pontos de partida para percursos formativos mais longos e complexos. Os desafios identificados com relação ao engajamento dos estudantes, à subutilização de espaços pedagógicos e à adaptação às condições estruturais da escola pública continuarão a se apresentar ao longo da carreira docente em contextos e formas sempre renovados. A contribuição mais profunda do Pibid, nesse sentido, não é a de resolver esses desafios, mas a de formar professores capazes de enfrentá-los com criatividade, rigor e compromisso, professores que compreendam a docência não como uma prática técnica, mas como um ato político e cultural de construção do conhecimento e de transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

MATOS, A. H. M. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência** - PIBID e sua contribuição na formação inicial de professores sobre uma perspectiva interdisciplinar. 2016. 116 folhas. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto de Física, Universidade Estadual de Campinas, 2016. Disponível em: <https://sucupi->

ra-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3986519

Acesso em: 26 mai. 2026.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

CAPÍTULO 15

VIVÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA ESCOLA PÚBLICA: RELATOS DO PIBID

Alice Mizejeski Fontana Réus¹

Andreza Alves Gil Duarte²

Lucas Cechinel da Rosa³

Normélia Ondina Lalau de Farias⁴

¹ Professora supervisora.

² Professora supervisora.

³ Professor supervisor.

⁴ Coordenadora de área.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das habilidades necessárias à formação docente passa pelas experiências vivenciadas ao longo do curso superior. Nesse contexto, muitos licenciandos têm a oportunidade de compreender os desafios e as potencialidades do ambiente escolar por meio da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O Programa possibilita a aproximação entre universidade e escola pública, promovendo a articulação entre teoria e prática pedagógica. Além disso, a troca de experiências, conhecimentos e vivências entre professores supervisores, docentes coordenadores e licenciandos contribui significativamente para a aprendizagem, o desenvolvimento profissional e a segurança dos futuros professores durante sua formação acadêmica.

O presente trabalho apresenta o relato de experiências vivenciadas no âmbito do Pibid, especificamente no subprojeto Interdisciplinar, que envolve os cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas, Geografia e Química. Segundo Nery (2020), atividades de extensão que aproximam os acadêmicos universitários da comunidade escolar possibilitam o contato com situações reais do cotidiano, transformando a teoria em prática educativa e rompendo os muros da universidade. Essas experiências auxiliam de forma mais efetiva na formação dos futuros professores. As ações desenvolvidas proporcionaram maior participação dos estudantes, fortalecimento do protagonismo juvenil e desenvolvimento de competências científicas e socioambientais, além de evidenciar a importância da atuação dos bolsistas do Pibid no ambiente escolar.

O planejamento dos subprojetos ocorreu de forma interdisciplinar, envolvendo os componentes curriculares de Química, Geografia e Biologia, sendo desenvolvido por meio de reuniões quinzenais entre supervisores das escolas, coordenadores de área e estudantes de licenciatura. A organização das atividades nas escolas parceiras ocorreu de

maneira contínua, com a participação semanal dos bolsistas nas ações desenvolvidas no ambiente escolar. Essa frequência possibilitou maior aproximação com a comunidade escolar, além de favorecer o acompanhamento e a realização das atividades propostas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013) destacam a interdisciplinaridade como uma forma de integrar conhecimentos de diferentes disciplinas por meio de práticas pedagógicas contextualizadas. Segundo o documento, essa abordagem favorece a transversalidade do conhecimento e a organização coletiva do trabalho pedagógico, especialmente através de projetos temáticos (Brasil, 2013). Dessa forma, a interdisciplinaridade contribui para uma aprendizagem mais significativa e relacionada ao cotidiano dos estudantes.

Nesse contexto, foi elaborado um projeto articulador entre as áreas de Biologia, Geografia e Química, com o objetivo de direcionar as ações desenvolvidas nos três contextos escolares em que o Pibid está inserido, todos pertencentes à rede pública estadual. O objetivo geral consiste em trabalhar as três disciplinas por meio de diferentes abordagens metodológicas, respeitando as particularidades e a realidade de cada instituição escolar, buscando promover uma aprendizagem contextualizada e significativa para os estudantes.

METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como um relato de experiência de caráter qualitativo, desenvolvido no âmbito das atividades do Pibid da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) em parceria com a Escola de Educação Básica João Dagostim, a Escola de Educação Básica Padre Miguel Giacca e a Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos, durante o ano letivo de 2025. A abordagem aplicada busca compreender os processos, as interações e os significados

construídos ao longo das experiências, sem a pretensão de generalização estatística (Minayo, 2001). Os dados foram produzidos a partir da observação participante, dos registros escritos realizados pelos estudantes do Pibid e dos alunos das escolas parceiras, bem como das anotações de campo e dos registros das etapas práticas desenvolvidas nos dois projetos interdisciplinares.

Neste capítulo, o texto é apresentado no formato de relato de experiência, compreendidos como um método de pesquisa educacional. Segundo Fortunato (2018), esse tipo de produção consiste na sistematização e análise crítica de uma experiência vivenciada, fundamentada teoricamente e contextualizada com o objetivo de produzir conhecimento sobre a prática educativa. Dessa forma, o relato de experiência não se restringe à descrição de atividades desenvolvidas, mas evidencia os desafios, as estratégias adotadas, as aprendizagens construídas e as reflexões decorrentes da ação pedagógica.

A seguir, serão apresentadas as metodologias desenvolvidas por cada professor supervisor em sua respectiva área de atuação envolvendo os componentes curriculares citados neste trabalho.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE MIGUEL GIACCA

Os projetos desenvolvidos na E.E.B. Padre Miguel Giacca, localizada em Criciúma, ocorreram de forma interdisciplinar, integrando as áreas de Química, Biologia e Geografia por meio de atividades experimentais e contextualizadas, buscando aproximar os conteúdos científicos da realidade dos estudantes e promover uma aprendizagem significativa. As ações foram organizadas em etapas ao longo do ano letivo, sendo desenvolvidas de forma diferenciada no primeiro e no segundo semestre. No primeiro semestre, participaram estudantes das licenciaturas em

Química e Biologia; já no semestre posterior, as atividades tiveram continuidade com a participação dos acadêmicos da licenciatura em Biologia.

No projeto “Verde que Cura, Terra que Nutre”, os estudantes participaram da implantação de uma horta medicinal associada a um sistema de compostagem em caixas reutilizáveis. Inicialmente, foram realizadas análises de pH do solo no laboratório de ciências, com o objetivo de identificar as melhores condições para o cultivo das plantas medicinais. Paralelamente, os alunos pesquisaram os princípios ativos presentes nas ervas medicinais, suas propriedades terapêuticas e aplicações, relacionando esses conhecimentos aos conteúdos científicos trabalhados em sala de aula.

Durante o desenvolvimento do projeto, os alunos da escola também estudaram os processos envolvidos na compostagem, compreendendo a atuação dos microrganismos decompositores na reciclagem da matéria orgânica, bem como as transformações químicas ocorridas durante a decomposição dos resíduos orgânicos. Além disso, foram discutidas questões relacionadas à sustentabilidade, gestão de resíduos sólidos, preservação ambiental e impactos das ações humanas no meio ambiente, aproximando os conteúdos da Geografia das práticas desenvolvidas.

Como atividade complementar, os grupos confeccionaram maquetes representativas de composteiras domésticas utilizando materiais recicláveis, como garrafas PET, caixas de papelão, potes reutilizáveis, tampas e embalagens. As maquetes representavam as principais etapas e estruturas do processo de compostagem, incluindo camadas de resíduos orgânicos, matéria seca, sistema de ventilação e reservatório para o chorume. A atividade teve como objetivo estimular a criatividade, a conscientização ambiental e a compreensão prática do funcionamento de uma composteira doméstica.

Juntamente com as maquetes, os estudantes elaboraram apresentações em slides explicativos abordando temas como o conceito de

compostagem, sua importância ambiental, o funcionamento da composteira, os materiais que podem ou não ser utilizados no processo e os benefícios da compostagem para o meio ambiente e para a fertilidade do solo. Alguns grupos também apresentaram registros fotográficos das etapas de construção das maquetes.

As atividades práticas envolveram ainda a construção das composteiras em caixas reutilizáveis, a separação dos resíduos orgânicos da escola, o preparo dos canteiros, o plantio das mudas e a manutenção da horta medicinal. Após essa etapa, os estudantes foram divididos em grupos, ficando cada grupo responsável pelo cultivo e cuidado de uma erva medicinal específica, promovendo maior responsabilidade e participação nas atividades.

No segundo semestre, o projeto teve continuidade com foco na manutenção da horta medicinal e na produção de sabonetes artesanais utilizando ervas cultivadas pelos próprios estudantes, como hortelã, camomila, alecrim e cidreira. Essa atividade possibilitou a aplicação prática dos conhecimentos científicos, fortalecendo a relação entre teoria e prática e incentivando o protagonismo estudantil, a investigação científica e a aprendizagem significativa.

Em relação ao projeto “Ciência em Movimento: Rumo ao Enem”, foram realizadas aulas de revisão para estudantes da terceira série do Ensino Médio no período noturno, destinadas aos alunos do período matutino, com foco nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As atividades envolveram revisão teórica, resolução de exercícios, interpretação de gráficos, discussão de questões e desenvolvimento do pensamento crítico e científico.

Entre os conteúdos abordados, destacaram-se Química Orgânica, Soluções, Balanceamento de Reações, Estequiometria, Distribuição Eletrônica, Tabela Periódica, Biologia Celular, Embriologia, Ecologia e temas relacionados à sustentabilidade, questões ambientais e interpretação espacial presentes na Geografia.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JOÃO DAGOSTIM

A Feira Científica e a Horta Escolar, atividades desenvolvidas na E.E.B. João Dagostim, localizada na cidade de Criciúma, aconteceram durante todo o ano letivo de 2025, desde o primeiro trimestre. Os participantes foram, especialmente, os estudantes envolvidos nas turmas que realizaram os projetos e os pibidianos que atuaram como mediadores pedagógicos. A escola constitui-se como o lócus de desenvolvimento das atividades, e as ações foram conduzidas em diferentes espaços escolares, como a sala de aula informatizada, o laboratório, a área externa para a horta e o espaço em que ocorreu a feira científica.

O projeto da Feira Científica foi desenvolvido em etapas sequenciais. Inicialmente, os temas foram distribuídos e escolhidos pelos alunos, cabendo aos pibidianos a mediação de dois temas específicos: a horta hidropônica e o repelente natural à base de citronela. Na sequência, os estudantes foram acompanhados na sala informatizada para a elaboração do projeto escrito, seguido da fase prática de construção da estrutura hidropônica, com seleção de materiais, corte e perfuração de canos e instalação da bomba de circulação de água, e da produção do repelente natural, que envolveu a coleta e maceração da citronela em álcool de cereais. Todas as etapas foram registradas pelos alunos e culminaram na apresentação dos trabalhos no dia da Feira Científica. Integrou ainda esse projeto uma palestra interdisciplinar conduzida pelos bolsistas do Pibid, articulando conteúdos de Química (substâncias químicas, pH, composição do repelente), Geografia (países que utilizam a hidroponia, condições ideais de cultivo da citronela) e Biologia (crescimento das plantas, fotossíntese e nutrientes vegetais).

O projeto Horta Escolar foi desenvolvido de forma igualmente interdisciplinar, articulando conteúdos de Geografia (tipos de solo e regiões do planeta), Química (átomos e substâncias necessárias ao desenvolvimento vegetal, introduzidos no sexto ano) e Ciências/Biologia

(crescimento das plantas e necessidade de nutrientes). A implantação da horta ocorreu em pneus doados, preenchidos com terra vegetal, nos quais os alunos plantaram mudas trazidas por eles mesmos. Nas semanas subsequentes, os estudantes realizaram o acompanhamento e a irrigação das plantas, registrando seu crescimento. Ao final do projeto, realizou-se a colheita coletiva. Complementando as atividades, foi realizada uma palestra sobre compostagem, abordando sua importância ambiental sob as perspectivas da Geografia, das Ciências e da Química com ênfase na reciclagem de materiais e nos impactos da destinação inadequada de resíduos.

Os instrumentos de produção de dados utilizados foram: registros escritos elaborados pelos alunos durante as atividades, observações participantes dos pibidianos ao longo de todas as etapas, anotações de campo e registros das apresentações realizadas na Feira Científica. A análise dos dados foi conduzida de forma descritivo-reflexiva, buscando articular as experiências vivenciadas com os referenciais teóricos sobre interdisciplinaridade, ensino por investigação e práticas pedagógicas contextualizadas.

Destaca-se que a experiência aqui relatada foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos que norteiam a pesquisa com seres humanos, preservando a identidade dos participantes e respeitando as diretrizes institucionais do Pibid e da escola parceira.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ENGENHEIRO SEBASTIÃO TOLEDO DOS SANTOS

O projeto “Conexões do Conhecimento: Interdisciplinaridade, Tecnologia e Preparação para o Enem” foi desenvolvido na E.E.B. Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos e envolveu licenciandos das áreas de Geografia e Ciências Biológicas. A proposta fundamentou-se

em uma perspectiva interdisciplinar, buscando articular conhecimentos das Ciências Humanas e das Ciências da Natureza por meio de práticas pedagógicas contextualizadas e alinhadas às competências e habilidades previstas para o Enem.

As ações foram planejadas a partir da análise dos conteúdos recorrentes nas avaliações externas, especialmente no Enem, bem como das demandas pedagógicas identificadas junto à escola parceira. Com base nesse diagnóstico, foram elaboradas atividades voltadas ao desenvolvimento da capacidade de interpretação, argumentação, resolução de problemas e análise crítica de fenômenos socioambientais contemporâneos.

As intervenções pedagógicas ocorreram por meio de aulas expositivas dialogadas, oficinas temáticas, resolução comentada de questões, estudos de caso, interpretação de gráficos, tabelas, mapas e infográficos, além da realização de atividades práticas e investigativas.

Buscou-se promover a integração entre teoria e prática, relacionando os conteúdos curriculares às dinâmicas do cotidiano, às transformações tecnológicas e às exigências do mundo do trabalho.

Para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, foram utilizados diferentes espaços educativos da instituição, incluindo a sala informatizada e o laboratório *maker*. Esses ambientes possibilitaram o desenvolvimento de atividades mediadas por tecnologias digitais, pesquisas orientadas, elaboração de materiais didáticos, produção colaborativa de recursos educacionais e experiências voltadas à aplicação dos conhecimentos científicos em situações concretas.

A interdisciplinaridade constituiu o eixo central das ações desenvolvidas, permitindo a articulação de temas relacionados à sustentabilidade, cidadania, dinâmica populacional, transformações do espaço geográfico, saúde, meio ambiente e inovação tecnológica. Tal abordagem favoreceu a compreensão da complexidade dos fenômenos estudados,

estimulando a capacidade dos estudantes de estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento e interpretar criticamente a realidade social.

O acompanhamento das atividades ocorreu de forma contínua, por meio da observação participante, registros em diário de campo, reuniões de planejamento e avaliação entre bolsistas, supervisão escolar e coordenação do Programa. A avaliação dos estudantes considerou aspectos qualitativos relacionados ao engajamento, participação, capacidade de argumentação, resolução de situações-problema e apropriação dos conteúdos trabalhados ao longo do projeto.

Dessa forma, a metodologia adotada buscou consolidar práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, fortalecendo a aproximação entre universidade e escola básica e contribuindo tanto para a formação inicial dos licenciandos quanto para a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos estudantes da educação básica. A experiência evidenciou o potencial das metodologias ativas e do uso de tecnologias educacionais como instrumentos capazes de promover uma formação crítica, autônoma e socialmente comprometida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os projetos desenvolvidos na E.E.B. Padre Miguel Giacca proporcionaram resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem, promovendo maior participação dos estudantes e fortalecendo a integração entre teoria e prática nas áreas de Química, Biologia e Geografia.

As atividades práticas e experimentais despertaram maior interesse dos alunos pelos conteúdos científicos, especialmente durante as análises de pH do solo, pesquisas sobre plantas medicinais, construção das composteiras, cultivo da horta e produção de sabonetes artesanais.

A participação ativa dos estudantes nas diferentes etapas dos projetos favoreceu o desenvolvimento da autonomia, do trabalho colaborativo e do protagonismo estudantil.

O desenvolvimento da compostagem possibilitou a compreensão dos processos químicos e biológicos envolvidos na decomposição da matéria orgânica, permitindo aos estudantes relacionarem conceitos científicos às questões ambientais presentes no cotidiano. Além disso, as atividades contribuíram para fortalecer a consciência ambiental, o cuidado com o espaço escolar e a reflexão sobre sustentabilidade, consumo consciente e reaproveitamento de resíduos.

Durante o cultivo da horta medicinal, os estudantes demonstraram interesse na pesquisa sobre propriedades terapêuticas das plantas e compreenderam a importância da biodiversidade, da preservação ambiental e da relação entre sociedade e meio ambiente. As atividades também fomentaram discussões sobre impactos ambientais, gestão dos resíduos sólidos e sustentabilidade no espaço urbano e escolar, aproximando os conteúdos da Geografia das práticas desenvolvidas no projeto.

Como resultado das atividades desenvolvidas, o projeto “Verde que cura, terra que nutre: implementação de horta medicinal e sistema de compostagem como prática educacional sustentável” foi apresentado na feira de ciências da Unesc pelas estudantes Camila Pais Gonçalves e Kelen Behenck Steffen, sob orientação da professora Alice Mizejeski Fontana Réus. Durante a apresentação, as estudantes compartilharam as etapas do projeto, incluindo as análises de pH do solo, construção das composteiras em caixas reutilizáveis, cultivo das plantas medicinais e produção de sabonetes artesanais sustentáveis utilizando ervas da própria horta escolar.

A participação na feira científica na Universidade possibilitou às estudantes desenvolver habilidades de comunicação científica, socializar os conhecimentos construídos ao longo do projeto e representar a E.E.B. Padre Miguel Giacca em um espaço de divulgação acadêmica e

científica, valorizando o protagonismo estudantil e fortalecendo a integração entre escola, Universidade e comunidade.

No projeto “Ciência em Movimento: rumo ao Enem”, observou-se maior envolvimento dos estudantes nas aulas de revisão, especialmente na resolução de exercícios, interpretação de gráficos, análise de situações-problema e desenvolvimento do pensamento crítico. As aulas ocorreram no período noturno e foram destinadas aos estudantes do turno matutino, sendo uma atividade voluntária e não obrigatória. Mesmo assim, houve participação significativa dos alunos, demonstrando interesse e comprometimento com a preparação para o Enem.

As revisões contribuíram para melhorar a compreensão dos conteúdos das Ciências da Natureza e das questões ambientais e sociais abordadas no exame, além de fortalecer a confiança e a autonomia dos estudantes diante dos desafios acadêmicos.

De modo geral, os projetos contribuíram significativamente para tornar o aprendizado mais dinâmico, contextualizado e significativo, fortalecendo a formação científica, ambiental e cidadã dos estudantes.

Os projetos interdisciplinares desenvolvidos na E.E.B. João Dagostim produziram resultados positivos tanto para os alunos da educação básica quanto para os bolsistas do Pibid. Ao longo de toda a experiência, os licenciandos demonstraram preparo e comprometimento na condução das atividades, atuando como mediadores efetivos nos dois projetos (Feira Científica e Horta Escolar) e contribuindo diretamente para a qualidade das aprendizagens construídas no decorrer do processo.

Na Feira Científica, a mediação dos pibidianos foi fundamental para que os alunos conseguissem desenvolver seus projetos com segurança desde a fase de planejamento até a apresentação final. Os estudantes da educação básica demonstraram envolvimento e apropriação dos conteúdos trabalhados, sendo capazes de apresentar e explicar, de forma clara e organizada, os fundamentos científicos dos temas escolhi-

dos (a hidroponia e o repelente natural à base de citronela), relacionando conhecimentos de Química, Biologia e Geografia de maneira integrada. Esse resultado evidencia que a proposta interdisciplinar favoreceu uma compreensão mais ampla e conectada dos conteúdos, superando a fragmentação disciplinar comum no cotidiano escolar.

As apresentações elaboradas pelas equipes de bolsistas do Pibid também se destacaram pela qualidade. As palestras interdisciplinares foram bem-organizadas, conceitualmente consistentes e didaticamente acessíveis, conseguindo articular diferentes áreas do conhecimento de forma clara para os alunos. Esse aspecto é especialmente relevante do ponto de vista formativo, pois planejar e executar uma atividade pedagógica real exige dos licenciandos muito mais do que o domínio do conteúdo, exige também a capacidade de comunicar, contextualizar e despertar o interesse dos estudantes.

No projeto Horta Escolar, os resultados foram igualmente satisfatórios. A participação ativa dos alunos no plantio, no acompanhamento das plantas e na colheita gerou um aprendizado concreto e significativo, conectando os conteúdos curriculares de Ciências, Geografia e Química com situações do cotidiano. A palestra sobre compostagem e reciclagem complementou bem a proposta, ampliando a discussão para questões socioambientais e contribuindo para a formação de uma postura mais crítica e consciente dos estudantes em relação ao meio ambiente.

De maneira geral, a experiência mostrou que a parceria entre universidade e escola básica, viabilizada pelo Pibid, é um espaço rico de aprendizagem para todos os envolvidos. Os bolsistas tiveram a oportunidade de exercitar a docência em situações reais, com todos os desafios que isso implica, enquanto os alunos da escola puderam vivenciar propostas pedagógicas diferenciadas, mais dinâmicas e conectadas entre si. Os dois projetos reforçam o potencial da interdisciplinaridade como caminho para tornar o ensino mais significativo e engajador.

Os projetos desenvolvidos na E.E.B. Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos apresentaram resultados expressivos no fortalecimento das aprendizagens relacionadas às áreas de Geografia e Ciências Biológicas, especialmente por meio de uma abordagem interdisciplinar voltada à preparação para o Enem. As atividades buscaram integrar conhecimentos científicos ao cotidiano dos estudantes, promovendo reflexões sobre questões sociais, ambientais, tecnológicas e relacionadas ao mundo do trabalho.

No projeto “Conexões do Conhecimento: Interdisciplinaridade, Tecnologia e Preparação para o Enem”, observou-se significativa participação dos estudantes nas atividades propostas, com destaque para a resolução de questões interdisciplinares, análise de gráficos, interpretação de dados, estudos de caso e discussões sobre problemáticas contemporâneas frequentemente abordadas no exame. A utilização de metodologias ativas contribuiu para ampliar o interesse dos alunos e favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A utilização dos espaços pedagógicos da escola, como o laboratório *maker* e a sala informatizada, possibilitou a realização de atividades práticas e investigativas que aproximaram os conteúdos curriculares da realidade dos estudantes. Por meio da produção de materiais, pesquisas digitais, simulações e projetos colaborativos, os alunos puderam relacionar conceitos das Ciências da Natureza e da Geografia com situações concretas presentes em seu cotidiano e nas diferentes áreas profissionais.

As ações também contribuíram para a compreensão das transformações tecnológicas que impactam a sociedade contemporânea e o mercado de trabalho, incentivando os estudantes a refletirem sobre formação acadêmica, qualificação profissional e cidadania. Nesse contexto, os conteúdos escolares passaram a ser percebidos como ferramentas importantes para a interpretação da realidade e para a construção de projetos de vida.

Para os bolsistas do Pibid Interdisciplinar, a experiência representou uma importante oportunidade de formação docente, permitindo o planejamento, a execução e a avaliação de práticas pedagógicas inovadoras em contexto real de ensino. O desenvolvimento das atividades fortaleceu competências relacionadas ao trabalho em equipe, à interdisciplinaridade, ao uso de tecnologias educacionais e à mediação da aprendizagem.

De modo geral, os resultados evidenciaram que a integração entre universidade e escola, associada ao uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos, favorece a construção de aprendizagens mais significativas, contribuindo para a formação acadêmica, científica e cidadã dos estudantes e para uma preparação mais qualificada para os desafios do Enem e do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar como professores das escolas parceiras foi uma experiência extremamente significativa, tanto no âmbito profissional quanto humano. Receber os bolsistas do Programa representou uma oportunidade de fortalecer a relação entre universidade e educação básica, possibilitando a construção coletiva de práticas pedagógicas mais dinâmicas, investigativas e próximas da realidade dos estudantes. Durante o desenvolvimento dos subprojetos, foi possível acompanhar o crescimento dos licenciandos em sua formação docente, observando o comprometimento, a criatividade e a responsabilidade na condução das atividades. A presença dos pibidianos trouxe novas metodologias, ideias e estratégias de ensino que enriqueceram o ambiente escolar e contribuíram significativamente para o envolvimento dos alunos.

Aos supervisores coube, como papel principal, a orientação, acompanhamento e auxílio na organização das atividades desenvolvidas

dentro das escolas, mediando as ações entre os bolsistas, os estudantes e a realidade escolar. Esse processo permitiu uma troca constante de experiências, em que tanto os licenciandos quanto os professores da escola puderam aprender mutuamente.

Além dos conhecimentos científicos, os projetos contribuíram para o desenvolvimento de valores fundamentais, como responsabilidade, trabalho em equipe, consciência ambiental, autonomia e protagonismo juvenil. Essas experiências reforçam a importância de práticas interdisciplinares e da inserção dos futuros professores no cotidiano escolar desde o início de sua formação.

Dessa forma, a experiência de participação dos supervisores do Pibid reafirma a convicção sobre a importância da escola como espaço de transformação social, construção do conhecimento e formação cidadã, além de evidenciar o quanto a parceria entre universidade e escola pública pode gerar impactos positivos na aprendizagem e na formação de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível: www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf

Acesso em: 16 mai. 2026.

FORTUNATO, Ivan. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: Fortunato, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NERY, M. A. N. D. F. **Vivências & docência:** impactos na formação individual e na prática docente. 1. ed. São Paulo: E-papers, 2020. p. 1-202.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

PARTE 6

O SUBPROJETO LETRAS

CAPÍTULO 16

O COTIDIANO E A IRONIA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO EM UM PROJETO DO PIBID LETRAS

Iago da Silva Fernandes¹

Laura Gomes Lemos²

Renata Zapelini dos Santos³

Manuela Rossa de Souza Coral⁴

Leandro De Bona Dias⁵

¹ Bolsista de iniciação à docência.

² Bolsista de iniciação à docência.

³ Professora supervisora.

⁴ Professora supervisora.

⁵ Professor colaborador do subprojeto.

INTRODUÇÃO

Este capítulo busca relatar e discutir as atividades realizadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do subprojeto do curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) e seus impactos na formação inicial docente dos acadêmicos e na formação continuada dos professores supervisores. A organização deste texto tem como objetivo mostrar como foi a experiência na escola, desde os temas estudados na Universidade e o período de observação em sala de aula até a construção da proposta de intervenção, o modo como ela se deu e as reflexões proporcionadas durante todo esse processo.

Antes de começar com as atividades na escola, as atividades iniciaram com estudos e discussões sobre o tema central do subprojeto de Letras, que tinha como foco o ensino de estratégias de leitura de textos literários. A escolha desse tema foi motivada pelas recorrentes pesquisas que indicam dificuldades de leitura em estudantes da educação básica e também no decréscimo no número de leitores no Brasil. Um exemplo disso é o resultado da pesquisa de 2024 do Indicador de Alfabetismo Funcional (2025), cujos números demonstram que “[...] cerca de 40,8 milhões de jovens e adultos brasileiros (29%) [...] podem ser considerados analfabetos funcionais” (Relatório INAF Brasil 2024, 2025). Ou seja, quase 41 milhões de pessoas conseguem ler frases simples, mas dificilmente compreendem textos curtos, o que resulta, muitas vezes, em dificuldades para realizar atividades rotineiras, principalmente dentro de uma sociedade cada vez mais grafocêntrica. Outro aspecto preocupante é a queda no número de leitores. Segundo a edição de 2024 da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro, 53% dos brasileiros ouvidos não leu nem sequer parte de um livro nos três meses anteriores à pesquisa [6].

Tendo em vista a perspectiva adotada pelo projeto, segundo a qual, conforme Antônio Candido (2011), a literatura é vista como um direito humano fundamental, os números das pesquisas acima comprovam que esse direito é negado a uma grande parcela da população, o que demonstra uma faceta da desigualdade social em nosso país. Outro elemento considerado importante para a decisão do tema do subprojeto foi a formação estética do estudante, que é também um dos compromissos da escola, lugar onde é preciso que haja um trabalho com vistas a contemplar o letramento literário (Cosson, 2006). Assim, procurando contribuir com a formação de leitores na educação básica, o subprojeto de Letras escolheu o trabalho com estratégias de leitura em textos literários como foco de suas intervenções.

Em termos de formação, portanto, a escolha desse tema visou proporcionar aos pibidianos e aos supervisores reflexões sobre o ensino de estratégias de leitura com vistas ao desenvolvimento integral do ser humano e a um olhar mais crítico e aprofundado sobre questões sociais. Sabe-se que a leitura proficiente, seja de textos literários ou não literários, constitui um dos cerne para a autonomia do sujeito. Assim, em nossa perspectiva

[...] ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. (Freire, 1997, p. 20).

Por isso a importância do trabalho com textos literários deve ser enfatizada, uma vez que esse tipo de leitura pode funcionar como uma das formas de proporcionar, na escola, o trabalho com aspectos da

formação estética do estudante (Dias, 2026). Além disso, o subprojeto procurou contribuir para o alcance, principalmente, daquilo que é estabelecido pela meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) [7], cujos objetivos, dentre outros, são os de elevar a taxa de alfabetização da população com vistas a erradicar o analfabetismo absoluto, reduzir a taxa de analfabetismo funcional e promover a formação de leitores e a promoção da leitura e da literatura no Ensino Fundamental. Foi com base nesses elementos que o projeto teve início com as discussões teóricas que buscaram fundamentar a prática na escola.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Foram dois os autores base utilizados para a etapa de discussão teórica a fim de trazer os elementos tomados como pressupostos para as atividades que seriam posteriormente realizadas: Isabel Solé (2014), com o livro *Estratégias de ensino de leitura*, e Rildo Cosson, com a obra *Letramento literário* (2006). Já nas primeiras discussões foi possível chegar ao entendimento de que “[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.” (Solé, 2014, p. 31). Ao pontuar o leitor como parte ativa do processo de leitura, Solé reforça que ler supõe intencionalidade e regulação, e, portanto, exige planejamento pedagógico. Essa visão enfatiza a necessidade de atividades bem-organizadas e com objetivos bem formulados por parte do professor. Partindo disso, a autora define que

Estratégia tem a ver com a habilidade de conseguir organizar um planejamento de ações considerando como essa ordenação poderá resultar naquilo que se tem como meta. [...] Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência

de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. (Solé, 1998, p. 94).

Ou seja, ao ler um texto são realizadas várias ações que possibilitam a compreensão dele e isso ocorre de modo inconsciente na maioria das vezes, sendo que o leitor apenas se dá conta de que está colocando em prática estratégias ao se deparar com um obstáculo na compreensão do que está lendo. Por isso estar consciente dessas estratégias possibilita melhorar o modo como o sujeito encara as dificuldades de leitura à medida em que ele vê possibilidades de usar diferentes estratégias para lidar com o texto conforme seus objetivos de leitura.

Em termos de ensino, tais estratégias se mostram fundamentais para o professor, que precisa, portanto, colocar-se como aquele que conduz as atividades de leitura e estudo com seus estudantes. Nesse sentido, nos primeiros encontros do subprojeto, foram lidos e discutidos os capítulos da obra de Solé (2014), procurando pensar, primeiramente, na concepção de leitura trazida pela autora, considerando o leitor com um sujeito ativo na relação com os textos, e depois em como, a partir dessa concepção, o uso das estratégias trazidas pela autora poderiam auxiliar na prática docente na escola básica.

No segundo momento, buscou-se o diálogo com Rildo Cosson (2006) e sua proposta de letramento literário, cujos princípios se aproximam da concepção de leitura exposta anteriormente, pois em ambas o sujeito leitor é tomado como aquele que age de modo responsivo em relação ao texto literário. Assim, foi possível pensar sobre como o trabalho com as estratégias de leitura em sala de aula contribuem para a formação do leitor literário. Isso porque, de acordo com Cosson (2006, p. 23), “[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”.

Ao assumir, portanto, que a escola deve ensinar o estudante a explorar o texto literário para além de um contato superficial, sustentando práticas que integrem leitura individual, mediação docente e socialização de interpretações, entendemos que é preciso organizar estratégias de leitura capazes de fazer com que os estudantes, de fato, leiam os textos literários como textos literários, ou seja, compreendendo as suas especificidades e experienciando os aspectos que constituem esse tipo de texto, tais como o trabalho estético com a linguagem, a atenção dispensada à construção de imagens, metáforas, sonoridades, aos aspectos de construção das personagens, espaços e tempos dentro das narrativas. Todos esses elementos constitutivos do texto literário devem ser levados em conta no trabalho com o letramento literário.

Importante destacar que durante esse primeiro momento em que discutíamos os textos de Solé (2014) e Cosson (2014), os pibidianos já estavam em contato com a escola e com os estudantes. Desse modo, as observações feitas na escola puderam também contribuir para um diálogo inicial a respeito de como as leituras feitas poderiam ajudar a fundamentar o projeto de intervenção que passa agora a ser relatado.

PRIMEIROS PASSOS

Ao longo do ano de 2025, a atuação dos pibidianos priorizou a observação participante, com registro sistemático das aulas, das atividades propostas e das principais dificuldades e potencialidades observadas nas turmas. Esse período foi fundamental para que a intervenção final não fosse um evento deslocado do cotidiano escolar, mas uma ação possível, ajustada ao ritmo e ao perfil dos estudantes. A experiência que será foco deste relato aconteceu na Escola Municipal de Educação Básica Pascoal Meller, localizada no município de Criciúma, Santa Catarina, durante o segundo semestre do ano de 2025. As observações das turmas 601 e 602 (sexto ano) e 701 (sétimo ano) foram registradas pelos bol-

sistas por meio de um diário de bordo no qual eram descritas de modo reflexivo as dinâmicas e situações mais significativas que ocorriam em sala de aula e em outros espaços da escola.

Em um dos registros, foi possível observar uma aula na turma 601 em que a professora supervisora realizou a verificação de escritas feitas na aula anterior, na qual os alunos deveriam ter produzido um final alternativo para o conto “Felizes quase sempre”, do autor Antonio Prata, que a turma havia lido. Em seguida, a professora trabalhou a variação linguística com exemplos lexicais entre Brasil e Portugal, promovendo um momento de levantamento de hipóteses sobre o significado de determinadas palavras. Na turma 602, a temática se repetiu, com correção de tarefas e comentários sobre vícios de linguagem na escrita.

Segundo a autora Irandé Antunes (2003, p. 112), “[...] a atividade de ouvir constitui parte da competência comunicativa dos falantes, uma vez que ela implica um exercício de ativa interpretação, tal como acontece com o leitor em relação à escrita”. O tipo de atividade acima descrita demonstra uma concepção de ensino de língua que não se restringe à memorização de regras, mas mobiliza a interação e a reflexão sobre usos reais da linguagem. Ao propor que os estudantes levantem possibilidades de significado e justifiquem escolhas, a professora cria um espaço de interação e de participação em que ouvir e responder a partir de questões trazidas pelo texto tornam-se ações centrais para a aprendizagem. Nesse sentido, o projeto assume uma perspectiva dos usos sociais da linguagem, segundo a qual a língua

[...] somente acontece entre duas ou mais pessoas, com alguma finalidade, num contexto específico e sob a forma de um texto — mais ou menos longo, mais ou menos formal, desse ou daquele gênero. Assumindo os termos dessa concepção e de suas implicações pedagógicas, a escola poderá afastar-

-se da perspectiva nomeadora e classificatória [...] (Antunes, 2003, p. 109).

Tomando como base essa perspectiva, a escuta e a fala passam a funcionar, portanto, como práticas de interpretação e construção de sentidos, sendo a atividade descrita acima um exemplo da adoção dessa perspectiva sociointeracionista defendida por Antunes (2003).

Outra situação registrada, desta vez na turma 701, ocorreu quando em aulas anteriores a professora havia realizado com a turma a correção de uma atividade de interpretação textual a partir de um trecho de *A metamorfose*, de Franz Kafka. Diante da baixa interação dos estudantes, a docente propôs que a turma relese o conto em sala de aula. Um aspecto relevante visto pelos pibidianos foi que, durante a releitura, um aluno associou o texto a uma situação real, dizendo que Gregor Samsa, personagem principal do livro e que acorda um dia transformado em um asqueroso inseto, poderia estar vivendo uma rotina exaustiva, algo que é recorrente em múltiplas realidades sociais do Brasil de hoje. Essa associação feita pelo estudante conectou o contexto da obra aos seus conhecimentos prévios, pois, conforme Isabel Solé (2014, p. 40), por meio da leitura “[...] vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc”. Logo, um texto literário como o de Kafka demonstrou ter esse potencial provocativo por meio da representação do personagem principal e do drama vivido por ele.

Os registros revelaram também que as aulas nas turmas observadas frequentemente alternavam momentos de leitura oral, correções coletivas e atividades do livro didático. Ou seja, havia uma sistematização, porém, sem considerar elementos fundamentais no trabalho com o texto literário, tais como a leitura individual e silenciosa. Esses elementos são importantes porque, se bem trabalhados, podem desenvolver a autonomia do aluno mediante a leitura, favorecendo a interpretação ao

ativar suas perspectivas e conhecimentos prévios ao texto. Nesse sentido, é preciso compreender que a necessidade de sistematização se relaciona ao letramento literário, uma vez que a escola precisa assumir a sua responsabilidade diante da formação do leitor, como afirmado por Cosson (2006). Contudo, tal sistematização não pode ser confundida com um procedimento que engesse as práticas de leitura, mas sim como uma necessidade de organização do trabalho com o texto a fim promover práticas que incluam objetivos claros, conforme Solé (2014), por meio da mediação docente e de momentos de compartilhamento de leituras e interpretações, conforme Cosson (2006).

É também por isso que se pode tomar o trabalho com as estratégias de leitura como prática que auxilia no desenvolvimento do letramento literário, uma vez que elas contribuem para que os leitores possam compreender melhor o que leem e realizar gestos como o do estudante desse sétimo ano, que pôde, a partir da compreensão a respeito do momento de crise de Gregor Samsa, compreender melhor a construção do personagem.

Observou-se ainda que a realização de atividades de compreensão feitas após a leitura por meio de perguntas do livro didático era encarada com dificuldade por parte de alguns alunos. Tais dificuldades concentravam-se, principalmente, na construção de significado a partir dos enunciados, momento em que se percebeu que alguns estudantes apresentavam problemas também na própria decodificação do texto. Retomando as ideias de Solé (2014), é possível afirmar que para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Nesse caso, havia um desafio que se colocava e que consistia na falta de domínio do próprio código escrito por parte de alguns estudantes.

Por fim, ainda na observação, identificou-se mais um problema a ser enfrentado com relação ao ensino de leitura, o de que, apesar de haver práticas de leitura e interpretação nas aulas observadas, elas tendiam a ressaltar o resultado (responder questões para acertar uma

resposta) mais do que o processo de compreensão como um todo. Isso pôde ser visto em muitos momentos nos quais a leitura aparecia dissociada do ensino explícito de estratégias, o que dificultava o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no ato de monitorar o que haviam entendido por meio, por exemplo, de elaboração de hipóteses, revisão de previsões e sustentação de interpretações. Essa situação, observada em diferentes aulas das turmas 601 e 602, dialoga com uma crítica formulada por Solé (2014) ao trabalho escolar que se restringe a ler e responder perguntas apenas de retomada ao texto, dedicando pouca atenção aos procedimentos que permitem compreender, de fato, o que se está lendo. Para a autora, as estratégias não aparecem espontaneamente, elas são procedimentos que devem ser encarados como conteúdos de ensino e, portanto, ensinadas na escola.

No campo da literatura, tal problemática se intensifica. A leitura literária exige estar atento à presença de ambiguidades, ironia, construção de imagens, relações intertextuais e uma série de outros elementos que atuam na construção dos efeitos de sentido do texto literário. Se a prática escolar se limita a verificar “o que aconteceu?” ou “qual personagem você gostou?”, corre-se o risco de reduzir o texto literário ao enredo e de negligenciar suas dimensões discursivas e estéticas. Nesse caso, não se estaria propriamente realizando uma leitura literária do texto literário, pois, conforme Cosson (2006, p. 26) “Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária”.

Esses elementos, somados, compuseram o quadro que fundamentou a escolha da turma 601 para a realização do projeto de intervenção, uma vez que esses estudantes já demonstravam repertório inicial e experiências com leitura, mas precisavam de mediação sistemática para avançar na compreensão, na construção de conclusões e na ampliação do uso de estratégias de leitura. O projeto de intervenção foi, então, pensado a partir de atividades que seriam feitas antes, durante e após a leitura e

também no aprofundamento do gênero crônica (pois a turma já havia estudado o gênero), buscando associar leitura, interpretação e produção escrita, atividade final do projeto.

Na busca por atender a esses objetivos, foi selecionado como texto-base para o projeto de intervenção a crônica “Da utilidade dos animais”, de Carlos Drummond de Andrade, por ser um texto marcado por densidade irônica e potencial de problematização. A escolha pelo gênero crônica se justificou por ser um gênero próximo do cotidiano e, ao mesmo tempo, capaz de mobilizar elementos estéticos, uma vez que a construção da linguagem feita por Drummond no texto enfatizava a ironia como recurso de estilo. Sobre esse gênero, Candido (1984, p. 89) afirma:

Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma [...].

Por isso entendemos que para aqueles estudantes do 6º ano a crônica poderia operar como ponte entre a linguagem cotidiana e a leitura literária, favorecendo o trabalho com inferências e com pistas textuais que orientariam a compreensão e o diálogo entre o texto e a cotidianidade apontada por Freire (1997), como destacado na seção de introdução.

O PROJETO COM A CRÔNICA DE DRUMMOND

A intervenção foi organizada em encontros com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, constituindo um percurso progressivo, como descrito na sequência abaixo:

- ativação de conhecimentos prévios (gênero crônica e ironia);
- aprofundamento do conceito de ironia com frases ambíguas;
- formulação de hipóteses a partir do título e elementos paratextuais;
- leitura silenciosa e compartilhada;
- perguntas interpretativas como suporte ao monitoramento;
- construção coletiva de sentidos (socialização das leituras);
- produção textual autônoma (escrita de crônicas).

Com base nessa organização, o projeto foi sendo construído também tendo em vista as observações realizadas na turma. Nesse sentido, é importante ressaltar alguns pontos que se destacaram a partir dos diários de campo. O primeiro deles se refere à prática de previsões, que já havia sido realizada anteriormente pela professora supervisora e mostrou-se familiar aos estudantes, o que fez com que fosse considerado o seu uso nas etapas de aprofundamento da leitura. Também as dificuldades de leitura em voz alta, principalmente com relação à pontuação, como observadas nas aulas, reforçaram a necessidade de trabalhar a leitura compartilhada e a atenção a marcas textuais. Outro problema que considerado foi a dispersão em momentos de leitura, como havia sido observado em um momento de ida da turma à sala de leitura, por exemplo, e que indicou a importância de criar objetivos claros e tarefas significativas, pois, como afirma Solé (2014), a leitura precisa estar associada a propósitos compreensíveis para o leitor.

Por fim, a associação feita pelo estudante a partir do livro de Kafka, relatada anteriormente, reforçou a importância de se considerar o

conhecimento prévio e as conexões com a realidade como alavancas de sentido ao se trabalhar com o texto literário. Com base nessas observações e reflexões, a intervenção se posicionou como resposta a um cenário em que os estudantes precisavam de mediação para entrar no texto e permanecer nele, realizando operações de compreensão mais profundas.

A ATUAÇÃO NA TURMA 601

A primeira aula do projeto de intervenção iniciou buscando ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero crônica e sobre o funcionamento da ironia. Em termos de estratégias, tratou-se de mobilizar esquemas cognitivos que solicitassem dos estudantes movimentos de antecipação e inferência, pois, segundo Solé (2014), a leitura não começa apenas no contato direto com o texto, o leitor precisa ter objetivos e conhecimentos ativados para orientar a compreensão. Além disso, a atividade também foi pensada como prática de motivação, momento que, como sugere Cosson (2006), pode servir como sensibilização dos estudantes e entrada para o trabalho com o texto literário.

Nessa etapa, os estudantes foram convidados a responder perguntas sobre a crônica (o que é, onde circula que linguagem costuma apresentar). As previsões foram registradas no caderno, favorecendo que, posteriormente, pudessem ser verificadas e discutidas. Esse registro foi importante porque transformou a hipótese em objeto de reflexão: o estudante não estava apenas chutando uma ideia, mas aprenderia a confrontá-la com o texto. Os alunos, com certa facilidade, conseguiram associar o gênero crônica com a ideia de algo que é do cotidiano, que fala do tempo em que se vive. Como material de apoio, foi disponibilizado por parte dos bolsistas impressões de jornais com crônicas publicadas, o que possibilitou um contato com outros textos desse mesmo gênero literário.

Em seguida, foi realizada a atividade “É ironia?”, que consistia em os estudantes lerem frases curtas (ex.: “Adoro quando meu despertador toca, é o som da felicidade indo embora”, “Nossa, que boa ideia! Ninguém nunca pensou nisso antes... nunca mesmo!”) buscando reconhecer a ironia presente nelas. A intenção foi levar os estudantes a comparar literalidade e intenção, identificando pistas como exagero, contraste e tom avaliativo. Essa atividade funcionou como diagnóstico e como motivação, pois aproximou a ironia de enunciados cotidianos, preparando o grupo para mais à frente reconhecer o mesmo mecanismo usado na crônica. Ao final, os pibidianos pontuaram que a ironia frequentemente envolve usar uma frase cujo conteúdo é o contrário do que pensa quem a diz. Segundo Massaud Moisés “De modo genérico, a ironia consiste em dizer o contrário do que se pensa, mas dando-o a entender” (Moisés, 1997, p. 295). Ou seja, a compreensão da ironia exige do leitor o reconhecimento não apenas da frase dita, mas de todo o contexto que a envolve e da construção de inferências sobre as intenções de quem a diz.

Isso também enfatiza o caráter ativo do leitor, como já ressaltado neste relato ao falarmos de como compreendemos o processo de leitura. Durante a atividade de identificação das orações com ironia, alguns estudantes também questionaram a ambiguidade das orações, o que mostrou uma imersão significativa para a preparação da leitura do texto “Da utilidade dos animais”, no qual a ironia era empregada.

O enredo da crônica consistia na fala de uma professora que, em tom didático, enumerava para seus alunos diferentes utilidades atribuídas aos animais. Ao mesmo tempo em que parecia defender respeito e valorização dos seres vivos, o discurso dela passava a tratar os animais como recursos: fonte de alimento, de pele, de materiais e até de produtos derivados de excrementos. Essa contraposição, construída por meio de uma aparente naturalidade e de exemplos encadeados, produzia na crônica um efeito de crítica, pois expunha a contradição entre um discurso de apreço e uma lógica utilitarista de consumo. Esse efeito pôde ser evidenciado, por exemplo, quando a professora afirmava:

Ah, o pinguim? Este vocês já conhecem da praia do Leblon, onde costuma aparecer, trazido pela correnteza. Pensam que só serve para brincar? Estão enganados. Vocês devem respeitar o bichinho. O excremento — não sabem o que é? O cocô do pinguim é um adubo maravilhoso: guano, rico em nitrato. O óleo feito com a gordura do pinguim... (Andrade, 1979, p. 20).

Nessa formulação, o tom aparentemente neutro e explicativo encobre o contraste entre a valorização declarada e a redução do animal a objeto, o que intensifica o efeito crítico produzido pela ironia. De modo geral, portanto, o texto de Drummond se mostrou bastante produtivo para o projeto de intervenção, uma vez que oferecia elementos para o trabalho com a ironia a partir de uma temática também pertinente sobre o modo como os seres humanos compreendem a relação com os animais e o próprio meio ambiente.

Na segunda aula, antes da leitura do texto integral, foram feitas formulações de hipóteses a partir do título da crônica. Conforme Solé (2014), elementos como título e indicadores textuais ajudam a prever o assunto do texto que será lido e ativam conhecimentos prévios. Perguntou-se: “O que vocês entendem por utilidade?” e “O que imaginam que o texto vai dizer sobre os animais?”. Depois disso, a leitura da crônica foi realizada com alternância entre leitura compartilhada e intervenções curtas de checagem feitas pelos pibidianos que conduziram a atividade.

Durante a leitura, buscou-se manter um equilíbrio entre fluidez e compreensão, propondo-se pausas estratégicas para verificar vocabulário e informações do texto, orientar a atenção para pistas de sentido e estimular o autoquestionamento (o que foi entendido / o que era preciso reler). Essa lógica dialoga com o princípio de que ler exige monitora-

mento: quando não compreendemos, precisamos identificar lacunas e usar estratégias, tais como retomar trechos, continuar para obter pistas e buscar significados, por exemplo (Solé, 2014).

Esses movimentos se relacionam diretamente ao controle da compreensão, pois o leitor precisa checar continuamente se o que entendeu se sustenta nas pistas textuais (vocabulário, progressão temática, relações de causa e consequência, marcas de avaliação do narrador) e, quando necessário, retomar o texto para ajustar hipóteses e reconstruir sentidos. Embora tais estratégias possam ocorrer de forma inconsciente em leitores experientes, o contexto escolar exige que sejam ensinadas e praticadas, como já foi explicitado anteriormente.

No caso da crônica de Drummond, a ironia era um elemento estruturante. Assim, ao longo da leitura, tornou-se importante chamar atenção para elementos do texto que permitissem compreender sentidos implícitos: escolhas lexicais, tom do narrador, contraste entre o que se diz e o que se sugere e o efeito crítico produzido pela ironia.

Após a leitura, foram realizadas algumas perguntas que buscavam orientar a construção de inferências, conforme a sequência abaixo:

1- Questões de localização literal (retomada do texto):

- a) Onde se passa o texto?
- b) O iaque é um animal de que região do mundo?
- c) Qual é a utilidade do excremento do pinguim? Qual é o nome dado a esse produto?"

2 - Questões interpretativas (inferência e crítica):

- a) Qual é o objetivo da professora ao falar da utilidade dos animais?
- b) De que forma a professora trata os animais?
- c) Qual a ironia da crônica?

d) Destaque uma parte do texto que mostre a ideia principal do texto.

As respostas iniciais dos estudantes indicaram compreensões variadas do termo “utilidade” e do possível tema do texto. Entre os palpites registrados, apareceram formulações mais gerais, como “ajuda a sobreviver” (Estudante 1), e respostas voltadas ao cotidiano, como “eles são essenciais para a humanidade, pois eles fornecem comida e a pele deles dá para fazer várias coisas” (Estudante 2). Também surgiram antecipações menos alinhadas ao texto, o que foi posteriormente retomado como oportunidade para comparar previsões e sentidos construídos antes e após a leitura integral de um texto.

Uma pergunta que procurou provocar a exploração das diferenças entre previsões e sentidos construídos foi: “Qual a ironia da crônica?”. Ao respondê-la, o estudante não deveria se limitar a localizar uma informação explícita, mas precisaria observar o contraste entre o que o texto diz e o que sugere, articulando elementos do discurso da professora (tom, escolhas lexicais e encadeamento dos exemplos) para sustentar uma interpretação. As respostas mostraram diferentes níveis de elaboração, desde formulações mais gerais (“não sei”) até leituras que reconheceram o mecanismo irônico, como em “a professora falar uma coisa no começo e depois *falar* tudo opostamente” (Estudante 4) ou “falou pra tratar bem os animais e depois falou sobre matar, comer eles” (Estudante 5).

Sobre as antecipações menos alinhadas ao texto, a retomada das hipóteses permitiu observar que alguns estudantes reformularam suas expectativas após a leitura. Um exemplo foi o de um estudante que registrou que sua previsão não se confirmou: “pensei que ia aparecer uma anta e o texto é completamente diferente” (Estudante 3). Esse tipo de retorno foi importante para evidenciar que a leitura envolve testar antecipações e, quando necessário, revê-las à luz do texto. Assim, a hipótese inicial deixou de ser um “chute” e passou a funcionar como objeto

de reflexão: o estudante pôde comparar o que imaginava com aquilo que o texto efetivamente constrói, exercitando um procedimento central de monitoramento da compreensão (Solé, 2014).

Essas respostas indicam que os estudantes captaram, ainda que de modo literal, a lógica utilitarista tensionada pela crônica: ao definirem a utilidade dos animais, principalmente em termos de alimentação, vestimenta e produção de objetos, os alunos foram capazes de retomar exatamente o tipo de racionalidade que o texto ironiza. Assim, o efeito crítico da crônica se evidenciou porque, ao mesmo tempo em que o texto se apresentava como uma aula de valorização dos animais, ele expunha a contradição de um discurso de respeito que, na prática, reduzia os seres vivos a recursos disponíveis ao consumo humano. Desse modo, o reconhecimento da ironia foi fundamental para que os estudantes pudessem compreender a problematização de valores naturalizados no cotidiano, favorecendo uma leitura que ultrapassasse a simples retomada do enredo e abrisse espaço para uma reflexão sobre a relação com os animais dentro da sociedade em que vivemos.

Nas perguntas realizadas buscou-se também construir uma leitura que não reduzisse o retorno ao texto a uma atividade mecânica em busca de respostas já previamente estabelecidas, tentando fazer com que o exercício de as responder pudesse provocar uma experiência de exploração do texto e dos sentidos de forma a fazer com que em um momento posterior houvesse uma socialização das questões. Cosson (2006, p. 23) afirma que “[...] mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada”.

Assim, a discussão coletiva foi orientada para perceber o contraste central do texto: o discurso de “amar/respeitar” os animais versus as práticas de “usar/pelar/comer/aproveitar”. Esse exercício de leitura a partir das questões se aproxima também da visão de Cosson (2006, p. 27) sobre a leitura como o encontro de mundos: “Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só

se completa quando esse trânsito se efetiva”. Na medida em que os estudantes conectam o texto a valores e contradições sociais, eles participam ativamente da construção do sentido.

A etapa de socialização das interpretações entre os estudantes foi importante ainda para explicitar a leitura como elaboração e verificação de previsões (Solé, 2014), permitindo que os estudantes observassem como suas interpretações mudaram após as etapas de leitura da crônica, de resposta às perguntas e de discussão das interpretações com toda a turma. Com isso, a intervenção buscou fortalecer a perspectiva da literatura como prática social, elemento que corrobora a ideia de que o letramento literário é uma das tarefas da escola, que deve construir condições para a circulação de leituras e interpretações entre os leitores (Cosson, 2006).

Isso ficou demonstrado no momento da interpretação em conjunto com a turma, no qual, a partir das diferentes leituras compartilhadas sobre o texto, os pibidianos puderam auxiliar os estudantes a compreender quais das suas interpretações eram adequadas e válidas de acordo com a crônica. De modo geral, portanto, essas atividades demonstram também que o projeto procurou colocar em prática atividades que fomentassem a formação do leitor e a promoção da leitura, conforme consta no Plano Nacional de Educação, já citado na introdução.

Embora estivesse prevista uma etapa final de produção textual relacionada ao gênero crônica (com possibilidade de incorporar ironia), por questões de calendário e de disponibilidade de encontros, essa produção foi conduzida pela professora supervisora em um momento posterior. Não houve, portanto, uma devolutiva final dos pibidianos para a turma, aspecto compreendido como uma limitação do processo, pois nessa etapa seriam retomados de modo mais explícito os objetivos do projeto, evidenciando avanços, explicitando dificuldades observadas e valorizando as estratégias efetivamente utilizadas pelos estudantes.

Um último aspecto ligado à limitação exposta acima e que não pode deixar de ser citado é o fato de que a rotina e o espaçamento semanal entre os encontros com os estudantes foram obstáculos para assegurar o sucesso pleno da atividade de intervenção. Esses elementos demonstraram como a dimensão logística (calendário escolar, tempo disponível para encontros, espaçamento entre as aulas e continuidade das propostas) influencia diretamente no trabalho com leitura na sala de aula da educação básica. Quando há intervalos longos entre atividades correlatas, o professor precisa retomar objetivos, reconstruir o contexto e reativar conhecimentos prévios, pois parte do sentido construído na aula anterior se dispersa.

Além disso, a limitação de tempo tende a reduzir oportunidades de releitura, de discussão coletiva e de acompanhamento individual, o que pode afetar o aprofundamento interpretativo, especialmente em turmas com heterogeneidade de níveis de leitura, como era o caso da turma na qual foi feita a intervenção. Assim, conclui-se que planejar atividades de leitura implica prever retomadas, estratégias de continuidade e alternativas para imprevistos, de modo a sustentar a progressão da compreensão ao longo do processo (Solé, 2014; Cosson, 2006). Por isso, em determinados contextos, um plano alternativo pode ser essencial para se obter melhores resultados por parte de produções dos alunos, pois muitas vezes as necessidades da turma aparecem no meio do processo, no ato do que foi planejado, o que leva à compreensão de que

Programar e avaliar não são [...] momentos separados um à espera do outro. São momentos em permanentes relações. A programação inicial de uma prática, às vezes, é refeita luz das primeiras avaliações que a prática sofre. Avaliar implica, quase sempre, reprogramar, retificar. A avaliação, por si mesmo, não se dá apenas no momento que nos parece o ser final de certa prática. [...] Neste sentido, a avaliação da prática é fator importante

e indispensável à formação da educadora (Freire, 1997, p. 11).

Ou seja, como etapa de formação docente, a constatação dessa realidade escolar e a capacidade de refletir e avaliar a própria prática a fim de reelaborá-la de acordo com aquilo que foi diagnosticado como necessário a determinado grupo de estudantes foi vivenciada pelos pibidianos durante todo o processo de atuação na escola, favorecendo assim aquilo que Freire (1997) chama de práxis.

CONCLUSÕES

A experiência no Pibid evidenciou que o trabalho pedagógico com a leitura precisa ser sistemático, intencional e progressivo. A observação das turmas mostrou a presença de práticas importantes, mas também revelou que muitos estudantes ainda não dominam procedimentos de monitoramento e estratégias de interpretação, o que ficou demonstrado pelas dificuldades de alguns estudantes que não conseguiram responder às questões propostas nas atividades.

Um ponto positivo foi o fato de que os estudantes conseguiram responder e realizar conexões que evidenciaram uma compreensão da crônica e dos elementos de ironia contidos nela, como as respostas mostradas na seção anterior comprovaram. Nesse sentido, entende-se que o projeto contribuiu com a formação dos estudantes da turma 601, ao oferecer um percurso que explicitasse as etapas da leitura, estimulasse a formulação de hipóteses, orientasse a construção de inferências e valorizasse a socialização de sentidos.

Para os bolsistas, a experiência relatada foi considerada formativa e ofereceu preparo para uma carreira docente lotada de desafios. Alguns desses puderam ser vistos na atuação dos pibidianos, como, por exemplo, a presença de estudantes que não dominavam plenamente as

habilidades de leitura e escrita, além da própria logística do tempo que, por vezes, não permitia um trabalho mais detido com a leitura do texto literário. Importante lembrar que os problemas de letramento e alfabetização observados na turma em que o projeto ocorreu refletem, para além deste relato, uma realidade do país, como já havia sido demonstrado no início do texto por meio de pesquisas como as do INAF (2024) e *Retratos da Leitura no Brasil* (2024), as quais reforçam que há muito trabalho a ser feito para que os estudantes que iniciam seu percurso no Ensino Fundamental II saiam dessa etapa da educação básica alfabetizados e letrados dentro de uma perspectiva emancipatória.

Destaca-se ainda a participação ativa dos alunos, que se propuseram a desenvolver todas as atividades, levantando questionamentos e hipóteses de acordo com cada dinâmica. Isso demonstrou que quando a leitura é mediada por atividades que envolvem participação efetiva, como levantamento de hipóteses, identificação de elementos textuais em enunciados do cotidiano (como no caso da ironia) e discussão coletiva das interpretações, os estudantes tendem a se engajar mais e a assumir uma postura responsiva diante do texto. Ademais, a abertura para perguntas e para a exposição de entendimentos distintos favoreceu um ambiente de troca no qual foi possível acolher dúvidas e reconhecer os estudantes como sujeitos do processo de leitura.

Por fim, o percurso desenvolvido indica que intervenções que proponham o ensino de estratégias de leitura em textos literários ganham potência quando se conectam ao cotidiano observado, respeitando o ritmo dos estudantes e estabelecendo objetivos claros. Ao integrar estratégias de leitura e letramento literário, a escola pode favorecer a formação de leitores autônomos e críticos, capazes de atribuir sentidos aos textos por meio do estabelecimento de um diálogo responsivo no qual sejam capazes de se ver como sujeitos de sua prática.

REFERÊNCIAS

6ª edição **Retratos da Leitura no Brasil 2024**. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 04 jun. 2026.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Da utilidade dos animais**. In: Para gostar de ler. 4ed. São Paulo: Ática, 1979. p. 17-20.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CANDIDO, Antonio. **A vida ao rés-do-chão**. In: ANDRADE, Carlos Drummond *et al.* Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 1984. v. 5, Prefácio.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DIAS, Leandro de Bona. Entre o decalque e a metáfora: a leitura literária como formação estética. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 13, n. 34, p. 202–216, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v13i34.24007. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24007> . Acesso em: 26 mai. 2026.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed., São Paulo: Olho d'água, 1997.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**: dicionário de termos literários. 8. ed. São Paulo: Cultrix Ltda, 1997.

RELATÓRIO INAF BRASIL 2024. Alfabetismo: do analógico ao digital. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/11/Relatorio-INAf-Brasil-2024-Alfabetismo-do-analogico-ao-digital_compressed.pdf. Acesso em: 04 jun. 2026.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schiling. Porto Alegre: Penso, 2014.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

[6] 6ª edição Retratos da Leitura no Brasil. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 04 jun. 2026.

[7] Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=10134118&ts=1778506976288&disposition=inline>. Acesso em: 04 jun. 2026.

CAPÍTULO 17

ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A ESCRIVIVÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID

Ana Paula Moreira de Souza¹

Ana Caroline Barbosa da Silveira²

Sabrina Colla Ern³

Ronivon Teixeira⁴

Fernanda Cizescki⁵

¹ Bolsista de iniciação à docência.

² Bolsista de iniciação à docência.

³ Bolsista de iniciação à docência.

⁴ Professor supervisor.

⁵ Coordenadora de área.

INTRODUÇÃO

O curso de Letras Português da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que é fomentado e realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). As atividades do Programa são organizadas em escolas parceiras da região, nas quais as ações pedagógicas são aplicadas diretamente no campo de atuação. Na Unesc, a coordenação do Programa cabe à professora Dra. Fernanda Cizescki, o professor Dr. Leandro de Bona Dias é colaborador do projeto, enquanto na escola participante, a supervisão é conduzida pelo professor Me. Ronivon Teixeira.

Compreendemos que a importância do Pibid reside no enfrentamento de um dos maiores desafios da licenciatura: a distância entre o que se estuda nos livros e o que se vive na prática. Entendemos que a teoria, isolada, nem sempre é suficiente para preparar o futuro professor para as complexidades da sala de aula. Nesse sentido, o Programa funciona como um suporte essencial, permitindo que os graduandos vivenciem o cotidiano escolar ainda durante a formação. Essa experiência é fundamental para transformar a insegurança inicial em uma base sólida e crítica para o exercício da carreira docente.

Por isso, o presente relato tem como objetivo trazer a trajetória dos envolvidos em um dos subgrupos do projeto. No intuito de socializar as experiências de observação, elaboração e execução da proposta pedagógica, abordaremos as diferentes etapas relacionadas às suas bases teóricas e práticas.

Inicialmente, houve a preparação teórica por meio da leitura e discussão de dois livros básicos, *Estratégias de Leitura*, de Isabel Solé (2009), e *Letramento Literário: teoria e prática* (2014), de Rildo Cosson, e a observação das turmas e da escola.

Na sequência, foi iniciado o processo de elaboração da intervenção, que possuía o duplo objetivo de aprofundar o contato qualificado dos estudantes com o texto literário por meio das estratégias de leitura e levar para o Ensino Médio reflexões críticas sobre identidade e opressão de gênero, usando o conceito de escrevivência, da autora Conceição Evaristo, para conectar a literatura às dores físicas e emocionais do mundo real.

Portanto, a partir dessa ideia de vivência prática de leitura literária, desenvolvemos o projeto “Espelhos da Alma: Identidade, Racismo e o Feminismo nas Escrevivências de Conceição Evaristo”. Ao longo do desenvolvimento do projeto, mais do que apenas incentivar o contato com o texto literário, buscamos melhorar a qualidade da leitura dos estudantes por meio de estratégias planejadas em equipe. Ao executar essas aulas, o objetivo foi estimular uma leitura sensível e crítica, na qual os alunos pudessem, ao interpretar de forma qualificada o texto, observar relações do texto com eles mesmos e com o mundo ao seu redor.

MATERIAIS E MÉTODOS

As atividades da intervenção foram desenvolvidas pelos estudantes, pelo supervisor do subprojeto na escola e pela coordenação do Pibid Letras Português na Universidade ao longo do ano de 2025. Para esse grupo, foi designada uma escola estadual de educação básica, localizada na cidade de Criciúma, Santa Catarina. As ações ocorreram em uma turma do segundo ano do Ensino Médio, composta por vinte e sete estudantes.

Durante o primeiro semestre de 2025, as atividades se concentraram nos estudos teóricos feitos e nas observações. Os estudos teóricos seguiram a seguinte lógica: os estudantes e supervisores liam o texto com antecedência, respondiam a um roteiro de perguntas propos-

to pela coordenação do projeto e, logo após, eram realizados encontros semanais para discussão dos objetos teóricos e das respostas dadas às perguntas feitas.

As perguntas tinham como objetivo utilizar as estratégias de leitura que estavam sendo estudadas no livro de Isabel Solé (2009). Dessa forma, foi possível discutir as estratégias ao mesmo tempo em que se colocava em prática a proposta da autora. Depois disso, foi feito um registro de leitura, a partir da obra de Rildo Cosson (2014), seguido da discussão teórica. Foram feitas na escola, com auxílio do supervisor, leituras de textos e documentos concernentes à escola e às diretrizes de educação estaduais e federais.

Após as discussões teóricas, de maneira concomitante com a observação em sala de aula, os alunos começaram a desenvolver a proposta pedagógica, elaborada em conjunto com o professor supervisor e revisada pela coordenação do projeto.

Para a elaboração dos planos de aula, foi escolhida a obra *Olhos d'água* (2014), de Conceição Evaristo, livro que reúne quinze contos marcados por temáticas sociais como memória, desigualdade e identidade, aspectos que possibilitam importantes discussões no contexto escolar. Após a garantia de que todas as questões estavam bem estruturadas e todas as atividades estavam bem pensadas, o projeto, de fato, começou a ser executado na escola.

BASES TEÓRICAS

O primeiro livro proposto como base teórica para o projeto foi o livro *Estratégias de Leitura* (2009), da autora Isabel Solé. Este é um livro clássico e indispensável para todos aqueles que querem entender os processos de leitura e a maneira como o significado é construído a partir da interação entre leitor e texto. Em seu texto, Solé (2009) aborda

a diferenciação entre técnica e estratégia. A primeira está ligada à repetibilidade, enquanto a segunda diz respeito à resolução de problemas. Essa diferenciação foi bastante importante para que na prática os estudantes não utilizassem estratégias de maneira mecânica.

É central entendermos que as estratégias devem ser usadas sempre que há dificuldade na compreensão para que o estudante possa identificar o problema de falta de entendimento que enfrenta e encontrar uma possibilidade de solução para ele. A estratégia não é algo que se usa sempre da mesma forma para ler os mesmos textos. Ao contrário, para Solé (2009), ela é balizada pela existência de objetivos de leitura que levam à construção do significado do texto por parte do leitor.

A perspectiva de Solé (2009) é a de interação entre leitor e texto, sem que nem o texto, nem o autor tenham privilégio ou primazia pela interpretação. Cabe ao leitor compreender o que acontece antes, durante e depois da leitura, para que o processo de leitura seja, de fato, eficaz. Entre as estratégias anteriores à leitura, a autora enfatiza a delimitação de objetivos de leitura e a previsão como centrais. Durante a leitura, continuamente se estabelecem previsões e essas previsões são ou não confirmadas pelo material textual com o qual o leitor entra em contato. A autora enfatiza que prever é algo que fazemos de acordo com o raciocínio lógico inferencial a partir do que já foi lido ou das pistas que nós temos ao longo da leitura.

Além disso, a autora frisa o papel do conhecimento prévio ao longo da leitura, pois é de suma importância que nós, leitores, consigamos identificar aquilo que estamos construindo a partir das pistas que o texto nos fornece e o que estamos construindo e vinculando ao conhecimento que já temos a respeito do assunto. Somente dessa forma é possível compreender se o nosso conhecimento prévio está de acordo com o que estamos lendo ou se apresenta um ponto de vista contrário.

Após a leitura, podem ser usadas estratégias para fixação de conhecimento ou para o aprofundamento das questões levantadas ao

longo da leitura. Uma das possibilidades de uso estratégico é o questionamento. O questionamento pode ser feito tanto ao longo da leitura, servindo como uma estratégia de compreensão ou como uma estratégia de aprofundamento de compreensão após a leitura, que pode levar o leitor, inclusive, para outros textos.

No que concerne à sala de aula, a autora defende o desenvolvimento crítico e autônomo do leitor. O papel do professor é, segundo comparação feita pela própria autora, o mesmo que de um andaime em uma obra de construção. No início, os estudantes vão precisar mais do auxílio do professor, mas a ideia é que, com o passar do tempo, eles consigam, de maneira autônoma, construir a interpretação do texto a partir do contato com a leitura e o uso de estratégias.

Rildo Cosson (2014), autor de *Letramento Literário: teoria e prática*, afirma, de forma semelhante à Solé (2009), que a leitura não deve partir exclusivamente do leitor, nem exclusivamente do texto. Fica claro que, para o autor, na leitura há algumas etapas importantes, no que concerne à compreensão. A primeira etapa, chamada de antecipação, está relacionada à delimitação de objetivos anteriores à leitura, ativação de conhecimento prévio e previsão. Na segunda etapa, chamada de decifração, o leitor já está dentro do texto. Seu objetivo, nesse caso, é conseguir decodificar as letras e palavras presentes no texto. Por fim, a terceira etapa, chamada de interpretação, é quando o leitor, de fato, vai processar o texto e construir o seu sentido a partir do contato com ele.

É a partir daí que Cosson (2014) traz a sua perspectiva a respeito de como deve ser trabalhada a leitura literária a partir das três etapas citadas, mas levando em consideração a especificidade do texto literário, naquilo que o autor chama de saber literário. Afinal, é dessa forma que é possível entender a leitura literária como algo que permite dizer sobre nós e sobre o mundo. Para o autor, a aprendizagem da literatura é a primeira etapa, em que o sujeito passa a experienciar o mundo pela palavra; a segunda etapa é a aprendizagem sobre a literatura, em que

o sujeito entra em contato com a história, a teoria e a crítica, e a terceira etapa é a aprendizagem por meio da literatura, em que o sujeito passa, então, a conseguir construir o conhecimento por meio do contato com a obra literária.

Além dessas duas obras de base teórica, na escola, com o supervisor, foram feitas as seguintes leituras e atividades: i) Base Curricular do Território Catarinense (Santa Catarina, 2020): leitura e roda de conversa sobre a base curricular catarinense, especialmente as orientações para área de linguagens. Foi dado destaque para alguns pontos como: objetos de conhecimento, competências e habilidades; ii) Projeto Político Pedagógico (PPP): leitura e roda de conversa sobre o PPP, principalmente sobre os tópicos relacionados à concepção de ensino-aprendizagem e ao que a escola propõe como trabalho com a leitura; iii) Planejamento Anual da área de linguagens: leitura e roda de conversa sobre o planejamento anual da área de linguagens, observando as peculiaridades quanto às atividades integradas; iv) Leitura e análise do plano de aula de Língua Portuguesa da segunda série: compreensão de como é organizado um plano de aula, bem como seus critérios de estruturação e v) Leitura e estudo do projeto de leitura em desenvolvimento na escola. As alunas participaram da aula inaugural do projeto e ajudaram na confecção das lembrancinhas do projeto para os alunos.

OBSERVAÇÃO E ELABORAÇÃO DA PROPOSTA

Durante a observação diagnóstica realizada com a turma, foram identificados alguns aspectos importantes que ajudaram a orientar o planejamento do projeto. Entre eles, destacou-se o pouco interesse dos estudantes pela leitura literária, especialmente quando os textos eram trabalhados apenas por meio de práticas mais tradicionais de leitura em sala de aula. Também foi possível perceber que muitos alunos demons-

travam dificuldade em interpretar os textos e em estabelecer relações entre as narrativas literárias e suas próprias experiências.

Diante desse contexto, buscou-se desenvolver atividades que incentivassem a leitura e a produção escrita, aproximando os estudantes da literatura por meio da escrevivência, conceito desenvolvido por Conceição Evaristo e que relaciona escrita, memória e experiência vivida. A proposta também buscou promover reflexões sobre questões sociais presentes nos textos trabalhados, especialmente no que se refere à conscientização sobre o racismo, à valorização da cultura afro-brasileira e ao reconhecimento das diferentes identidades presentes no espaço escolar.

A partir da observação foi escolhido o livro *Olhos d'Água* (2014), de Conceição Evaristo, para dar conta do desafio duplo de aprofundar tanto as etapas de leitura quanto as etapas de aprendizagem da literatura, levando em conta demandas da sociedade atual.

Dessa forma, foram decididas, com o supervisor, as competências e habilidades que deveriam ser trabalhadas no projeto. Essa etapa foi decidida a partir da questão norteadora: “De que forma a obra de Conceição Evaristo revela, por meio da palavra e da imagem, experiências de identidade, racismo e resistência feminina?”. O projeto pautou-se na competência geral 8 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana” (Brasil, 2018) e na competência específica 6 da área de linguagens: “Analisar, interpretar e utilizar linguagens como meio de expressão, comunicação e informação, reconhecendo-as como construções sociais e culturais”. (Brasil, 2018).

Além disso, as habilidades específicas relacionadas ao projeto foram:

- (EM13LGG101) Analisar criticamente narrativas, considerando os contextos históricos, sociais, culturais e identitários

em que foram produzidas, para reconhecer diferentes vozes, pontos de vista e valores.

- (EM13LGG303) Analisar produções artísticas e culturais (literárias, visuais, musicais, performáticas etc.), relacionando-as com os contextos históricos, sociais, políticos, étnico-raciais e de gênero em que foram produzidas e com os quais dialogam.

- (EM13LGG104) Produzir textos orais, escritos e multissemióticos que expressem posicionamentos críticos, éticos e responsáveis sobre temas sociais relevantes, como racismo, desigualdade e identidade.

E, por fim, o projeto também buscou contemplar o descritor Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Brasil, 2001): D7 – Identificar a tese do texto.

Ao longo da elaboração, os estudantes, juntamente com o coordenador, decidiram quais contos do livro seriam abordados. O desafio, a partir dessa escolha, era conseguir montar uma sequência didática com questões que seriam apresentadas para que os alunos da escola respondessem. De todos os possíveis desafios, a elaboração das perguntas foi um dos mais complexos, pois quando se elaboram questões desse gênero é muito importante que a pergunta não induza o aluno à resposta.

É muito comum que na prática tradicional de sala de aula, os professores leiam o texto em voz alta para os alunos antes mesmo de eles terem contato individual com a leitura. Porém, um dos objetivos da intervenção pedagógica era quebrar essa lógica e fazer com que o primeiro contato dos alunos com o texto fosse individual e silencioso. Isso não quer dizer que os conhecimentos prévios dos alunos seriam ignorados. Ao contrário, isso seria feito, mas sem deixar claras pistas que induzissem a interpretação do texto. Por isso, precisávamos tanto de questões para ativar o conhecimento prévio dos alunos sem dar

essas pistas, quanto de questões que os ajudassem a aprofundar a sua interpretação do texto.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O primeiro encontro teve como objetivo central introduzir os temas do projeto de leitura e apresentar a autora Conceição Evaristo, escritora do livro que trabalharíamos com os alunos. Com isso feito, organizamos a turma em um círculo e distribuímos para cada estudante uma cópia do conto “Olhos d’água”.

Conforme a orientação sobre as estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (2009), apresentamos também uma imagem (a mesma utilizada na capa do livro) para que os alunos comentassem quais sensações ou interpretações ela lhes despertava. Na sequência, foi apresentado um vídeo de uma entrevista de Conceição Evaristo, que abordava a ideia de “escrivência”. Essa atividade teve como objetivo trazer à tona os conhecimentos prévios dos estudantes e favorecer a construção de sentidos durante a leitura do conto por meio da previsão e da posterior checagem de hipóteses.

Posteriormente, os alunos realizaram a leitura silenciosa e individual do texto. Após esse momento, foi feita uma segunda leitura, desta vez em voz alta, conduzida por uma das bolsistas do Pibid. Em seguida, com o objetivo de compreender as interpretações da turma acerca do conto, foram trazidas perguntas norteadoras para promover a familiarização com a obra e um momento de diálogo coletivo em sala de aula.

Entre as questões propostas aos estudantes, havia algumas que facilmente poderiam ser entendidas numa primeira leitura por retomada de informação e outras que necessitavam que o estudante conseguisse relacionar informações com o seu conhecimento prévio e com o texto lido. Ainda outras levavam o estudante a refletir sobre a linguagem e

como a composição das palavras influencia na interpretação do texto. Abaixo, um exemplo de algumas dessas questões:

- O conto fala sobre quem?
- No trecho: “Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência.”. Perante isso, podemos comparar com a nossa realidade? Que características as palavras “rápido” em “cresci rápido” e “breve” em “breve adolescência” dão à personagem? Você se identifica com ela?
- Por que ela se sentia culpada por não lembrar a cor dos olhos de sua mãe?
- Que imagem da mãe dela vai sendo construída no decorrer do texto? Utilize o texto para comprovar sua resposta.
- Retorne ao texto e identifique as passagens que fazem menção a água e elementos que a referenciam. Após isso, estabeleça aqui a sua opinião do porquê existem todas essas menções.
- Durante o texto, algumas entidades são citadas. Quais são elas? Vocês sabem a quais religiões elas estão ligadas?

Após essas e outras perguntas, foi feita uma última: “No trecho: ‘Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue.’ na frase ‘arar a terra da vida’, qual é o sentido que ela traz em ‘arar a terra’? Ao acrescentar as palavras “mãos”, “palavras”, e “sangue” qual é o significado que nos remete?”

Utilizamos esse último trecho para iniciar uma conversa com a turma sobre o conceito de escrevivência. Em seguida, partimos das palavras “escrever” e “vivência” para refletir coletivamente sobre a formação do termo. Nesse momento, explicamos aos estudantes que a escrevivên-

cia é um conceito elaborado por Conceição Evaristo para designar uma forma de escrita que nasce da vida de pessoas negras e das experiências de quem escreve. Conversamos com a turma sobre como muitas narrativas literárias dialogam com realidades concretas, especialmente quando abordam questões sociais, raciais e familiares. A partir dessa reflexão, os alunos foram convidados a pensar de que maneira suas próprias histórias também poderiam ser transformadas em narrativas.

Dessa forma, a primeira parte da intervenção passou, primeiramente, pelas etapas de leitura e, após, pelas etapas da aprendizagem da literatura, sobre a literatura e por meio da literatura, conforme a base teórica utilizada.

Na segunda aula, a ideia era que a turma fosse dividida em grupos menores para que fosse possível aos bolsistas acompanhar um número menor de alunos. Dessa forma, o atendimento e o direcionamento puderam ser mais eficientes. Foram trabalhados os contos: “Maria”, “Lumbiá”, “Quantos filhos Natalina teve” e “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”.

As leituras nos grupos foram direcionadas pelas bolsistas com o foco na interpretação total do texto. Ao longo do trabalho com cada um dos grupos, as bolsistas forneceram aos estudantes tanto os textos quanto as perguntas a respeito desses textos, as quais possuíam o mesmo tipo de formulação das perguntas utilizadas no primeiro encontro. A saber: eram perguntas que evitavam a simples retomada de conteúdo e focavam tanto na interpretação do texto, quanto no cruzamento entre as informações presentes no texto, o conhecimento prévio dos estudantes e o mundo.

Em seguida, os alunos realizaram uma conversa coletiva no pequeno grupo, no qual puderam tirar dúvidas e discutir opiniões. Nesse momento, também foram utilizadas algumas questões norteadoras de modo a checar a compreensão e analisar os resultados das interpretações.

Como era de se esperar, diferentes grupos chegaram a diferentes resultados. Alguns grupos conseguiram formular questões mais profundas a respeito do tema, pois já haviam compreendido o texto. Outros grupos, com dificuldade na etapa da decifração, tiveram problemas com algumas palavras, com a interpretação de algumas questões e somente com muito esforço e intervenção das bolsistas foi que conseguiram começar a alcançar a compreensão textual.

Infelizmente, embora o ideal fosse a leitura não ser direcionada, para um grupo em específico, que possuía bastante dificuldade de decodificação, foi necessário que em alguns momentos as bolsistas direcionassem um pouco a leitura. Nesse caso, as bolsistas forneceram algumas pistas, mas deixaram os estudantes conseguirem construir a interpretação sempre que possível. Dessa forma, foi tentado um equilíbrio entre dar pistas para os alunos e fazer com que eles conseguissem dar os primeiros passos em direção à autonomia de leitura.

Ainda sobre esse grupo, ocorreu algo interessante: apenas um aluno realmente não queria ler o texto. Os demais, apesar da dificuldade, leram. Nesse momento, uma acadêmica interveio e conversou com o rapaz para entender o porquê de ele não querer ler. Na conversa, ficou claro que ele gostava de outros tipos de leitura, como livros de ficção e história, política, guerra. Diante disso, a acadêmica combinou com ele que se ele tentasse ler o que estavam propondo, ao final iria ajudá-lo a encontrar na biblioteca um livro que ele gostasse. Por fim, ele não só leu, foi um dos que mais contribuiu.

Por sugestão dos próprios estudantes, que demonstraram interesse em permanecer em um espaço diferente da sala de aula, o encontro ocorreu na biblioteca da escola. Embora essa mudança não estivesse inicialmente prevista no planejamento das bolsistas, não houve impedimento para a realização da atividade nesse local, o que acabou contribuindo para um ambiente mais propício ao diálogo e à leitura.

Aqui é importante ressaltar que a ideia de fazer essas leituras na biblioteca foi dos próprios estudantes, que entendiam que lá seria um ambiente mais interessante. Essa ideia estava relacionada a alguns fatores, como, por exemplo, o fato de saírem da sala de aula, de existir na biblioteca mesas redondas, nas quais cada um dos grupos poderia se situar, e o fato também de estarem cercados por livros em um ambiente que já instiga as pessoas à leitura.

A atividade proposta consistiu em uma discussão oral acerca dos contos lidos na aula anterior. Inicialmente, os alunos foram orientados a reler, em silêncio, tanto o conto trabalhado quanto as anotações realizadas durante a leitura. Considerando que cada grupo havia trabalhado com um conto diferente, os estudantes foram convidados a apresentar, com suas próprias palavras, a narrativa lida.

Após a breve retomada do texto, os estudantes começaram, no início, um pouco timidamente, a compartilhar suas impressões a respeito das leituras. É importante ressaltar que cada grupo havia lido um conto. Então, nessa troca, o grupo com a palavra possuía mais conhecimento sobre o conto do que as outras pessoas que estavam ouvindo.

Isso foi entendido como algo positivo, pois os alunos poderiam, inclusive, despertar a curiosidade para ler outros contos do mesmo livro (algo que, inclusive, aconteceu, pois algumas alunas de fato pegaram o livro para ler na íntegra). Como resultado da socialização, tivemos várias participações interessantes de alunos que conseguiram estabelecer uma relação entre o conto e situações tanto vivenciadas por eles quanto por suas famílias. Nesse encontro, foram finalizadas as leituras e as discussões, o que deixou os grupos preparados para a próxima etapa relacionada à produção textual.

O encontro seguinte foi destinado à produção textual, configurando-se como uma atividade avaliativa. Cabe destacar que o papel das bolsistas não era realizar a avaliação dos textos, mas orientar os estudantes quanto à proposta da atividade, sendo a correção posteriormente

realizada pelo professor regente, Ronivon. Nesse sentido, coube aos bolsistas retomarem com a turma o conceito de escrevivência, desenvolvido por Conceição Evaristo, uma vez que ele constituía o tema central da produção textual.

No início do encontro, a bolsista responsável lembrou a discussão realizada anteriormente sobre a escrevivência. A partir dessa retomada, os alunos foram convidados a produzir um texto narrativo curto, em formato de conto, que poderia ser real ou ficcional. A escolha pelo tipo narrativo ocorreu também porque esse tipo de texto já vinha sendo trabalhado com a turma pelo professor regente. Na atividade proposta, os estudantes foram orientados a escrever sobre uma experiência significativa relacionada à identidade, ao corpo, ao gênero ou à questão racial, buscando dialogar com os temas presentes nas narrativas de *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo.

O quinto encontro teve como objetivo retomar as atividades realizadas ao longo do projeto e promover um momento de reflexão sobre os temas trabalhados nas aulas anteriores. Inicialmente, os estudantes foram convidados a ler os textos produzidos na aula anterior. Em seguida, alguns alunos compartilharam suas produções com a turma, realizando a leitura em voz alta. Esse momento permitiu a troca de experiências e comentários entre os colegas.

Após as leituras, foi realizada uma conversa coletiva retomando os contos trabalhados da obra *Olhos d'Água* (2014), bem como o conceito de escrevivência discutido nas aulas anteriores. Os estudantes foram incentivados a relacionar suas produções com as narrativas lidas e com suas próprias vivências.

Durante a conversa, surgiram também alguns momentos desafiadores, especialmente quando apareceram falas relacionadas ao racismo estrutural. Diante disso, buscamos conduzir o diálogo de forma respeitosa, utilizando as discussões realizadas ao longo do projeto para problematizar essas falas e incentivar novas reflexões.

Ao final, realizamos um breve momento de conversa sobre o projeto, no qual os alunos puderam comentar suas percepções sobre as atividades desenvolvidas ao longo dos encontros. A visão dos estudantes, em geral, foi bastante positiva. Eles entenderam que a atividade de leitura proporcionou a eles uma vivência maior do texto e a possibilidade de relacionar com mais profundidade a leitura às situações vividas tanto por eles quanto por pessoas conhecidas por eles.

ANÁLISE CRÍTICA DOS RESULTADOS

O planejamento é parte crucial da vida escolar, sendo uma forma de prever tanto as atividades que serão realizadas quanto os possíveis problemas que possam vir a acontecer. Portanto, antes de iniciarmos o projeto em sala de aula, passamos meses planejando e desenvolvendo o nosso planejamento baseado nos livros de Isabel Solé (2009), Rildo Cosson (2014) e nos documentos oficiais (Brasil, 2018, 2020; Santa Catarina, 2020).

A partir da perspectiva das acadêmicas, o Pibid dá certa vantagem pelo tempo que se tem para desenvolver o planejamento, discutir e aperfeiçoar as ideias até chegar ao plano final do projeto de leitura por nós desenvolvido. Entretanto, considerando os compromissos acadêmicos fora do Pibid, o tempo, por vezes, pareceu escasso dado à complexidade da tarefa envolvida e o quanto ela foi pensada e repensada. Por isso, um maior espaço de tempo para pensar e desenvolver o projeto seria ainda mais benéfico, pois se poderia desenvolver um projeto mais detalhado. Esse fato, porém, não impediu a produção de um bom projeto.

Nesse ponto, é importante trazer o relato pessoal das acadêmicas: entre as atividades que planejamos anteriormente à ida a sala de aula, muitas foram modificadas durante o desenvolvimento. O professor supervisor e os coordenadores nos auxiliaram durante todo o percurso

e nos possibilitaram aperfeiçoar cada vez mais nosso planejamento. Ao finalizar, os resultados foram eficientes.

A aplicação prática correu bem. Entretanto, no decorrer das aulas, surgiram certos imprevistos. Foi o caso, por exemplo, quando um dos alunos apresentou um posicionamento racista no momento de discussão dos contos. Visto que todos os textos que trabalhamos discutiam, ainda que alguns deles de forma mais sutil, o tema racismo (um tema muito recorrente nas obras de Conceição Evaristo), conduzimos uma conversa para tentar desfazer esse pensamento preconceituoso, porém não obtivemos êxito completo e foi levantada a possibilidade de uma conversa com a coordenação da escola sobre o assunto.

Outro caso que aconteceu foi de os alunos ficarem tímidos e não quererem falar, tanto na hora de leitura e interpretação do conto quanto com a turma no momento de discussão e apresentação dos contos. Isso aconteceu com um grupo específico apenas, porém, durante o momento de interpretação do texto, as acadêmicas mediaram uma conversa a fim de se aproximar deles, trazendo temas que eram de seu interesse. Após uma conversa, os estudantes se sentiram mais confortáveis e discutiram com mais liberdade sobre o texto. Isso mostra como a interação social é importante na sala de aula. Entretanto, isso só foi possível porque o Pibid nos proporciona estarmos em um bom número em sala de aula, visto que, no futuro, quando professoras, estaremos sozinhas ou, no máximo, com uma segunda professora ou auxiliar de turma, tornando mais difícil o diálogo direto e esse olhar mais focado em cada aluno em si.

Apesar das adversidades, muitas coisas deram certo. Um exemplo disso é a primeira aula da nossa intervenção, em que lemos com os alunos o conto “Olhos d’Água”. Nessa aula, após os alunos lerem o texto em silêncio e depois lermos em voz alta, nós discutimos o conto a fim de interpretá-lo melhor. Os alunos demonstraram interesse pelo conto, além de, num geral, terem demonstrado uma ótima compreensão

de leitura e interpretação. Eles discutiam o texto de forma eficiente e respondiam a todas as perguntas com convicção.

Além disso, na aula em que discutimos sobre os outros contos em grupos menores, os alunos continuaram demonstrando uma ótima compreensão. Um dos alunos, em específico, compartilhou um pensamento sobre um fato ocorrido no conto que não havia sido percebido antes pelas acadêmicas. No conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo, acompanhamos a menina Zaíta, que bagunça seus brinquedos procurando por sua figurinha favorita. Quando não encontra, ela sai pela rua procurando sua irmã para perguntar da figurinha e acaba sendo atingida por uma bala perdida. O aluno citado anteriormente fez um comentário, dizendo que a boneca negra, que estava junto dos brinquedos espalhados no chão e foi citada algumas vezes no conto, fazia apologia ao corpo de Zaíta, que faleceu no chão da favela. Apesar de termos lido diversas vezes o conto antes de irmos para a sala de aula, não havíamos percebido essa ligação entre a boneca e a menina Zaíta.

Sendo assim, a nossa atividade de intervenção foi bem-sucedida e tivemos uma ótima experiência e aprendizado. Da mesma forma, acreditamos que tenha sido um momento enriquecedor para os alunos também. No nosso curso, nós aprendemos muito da teoria, mas pouco da prática. O Pibid proporciona esse equilíbrio ao passarmos bastante tempo estudando textos teóricos e documentos, como o PPP e a BNCC, e fazendo planejamentos, mas, igualmente, passamos bastante tempo em sala de aula, experimentando nossos aprendizados na prática.

Da parte da coordenação, foi possível observar claramente a evolução das acadêmicas a cada discussão e a cada reelaboração do projeto. Um ponto bastante interessante em relação a isso foi a diversidade das fases do curso em que as alunas estavam. Nesse grupo, possuímos algumas estudantes que estavam nas últimas fases do curso, algumas na metade do curso e algumas iniciando. Dessa forma, foi possível perceber

que a interação entre elas e as conversas foram de suma importância para que a troca de experiências desempenhasse um papel relevante na produção da intervenção.

Além disso, também foi possível observar que todas elas aprenderam, tanto com as elaborações e reelaborações quanto com as discussões teóricas e com as trocas no grande grupo, com os outros colegas pibidianos, com os professores coordenadores e os outros supervisores. Apesar do desafio inicial em conseguir formular questões que saíssem da lógica da retomada de conteúdo, da lógica de dar pista aos estudantes a respeito da leitura, as acadêmicas conseguiram bastante êxito no projeto final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a evasão dos docentes no trabalho é de 20% nos primeiros cinco anos (Capes, 2025), é de suma relevância mencionar os benefícios de projetos como o Pibid, tanto para a sociedade quanto para atuais e futuros professores que desejam atuar na área. A desvalorização é o grande inimigo dos estudantes de licenciatura, pois é uma das grandes razões para o desequilíbrio entre oferta e procura de licenciaturas em universidades. O caso se torna mais evidente se compararmos com outros cursos mais valorizados. Foi de suma importância para o desenvolvimento dos docentes a inserção no cotidiano escolar. Uma vivência prática do que se vê muito na teoria, ajudando na elaboração de problemas e desenvolvimento de atividades.

Existe uma grande lacuna no aprendizado quando se experiencia somente a teoria sem a prática, pois pouco se pode desenvolver, dialogar com os colegas de turma e evoluir como profissional. O projeto não é somente para benefício dos pibidianos, mas também para os alunos em sala de aula, que recebem muito mais atenção, pois a quantidade de atuantes docentes em sala é maior. Dessa forma, torna-se mais fácil auxiliar os alunos em suas dúvidas e dificuldades.

Logo, desenvolver em uma escola o projeto de leitura repercutiu no aprendizado de muitas formas. Para algumas acadêmicas, esse projeto proporcionou um primeiro contato com a sala de aula. O que antes era um medo se tornou uma experiência ótima, na qual puderam se colocar no lugar de docente pela primeira vez. Entretanto, mesmo para as acadêmicas que já haviam estado na posição de professora, o Pibid, ainda assim, foi uma experiência excepcional. Considerando que era um grupo grande, foi possível desenvolver o projeto de leitura de forma a dar atenção aos alunos. O Programa permitiu termos um contato melhor com a escola e os alunos, poder ouvi-los e dialogar com eles, o que muitas vezes é difícil no dia a dia no ambiente escolar.

Sendo assim, o Pibid foi de suma importância para a carreira das futuras docentes, do supervisor, que pôde experimentar a sala de aula de maneira mais diversa, e dos coordenadores, que puderam aprender em conjunto com a escola e os alunos. Porém, igualmente, foi uma experiência enriquecedora para os alunos da escola, que puderam ter um contato diferente com a literatura e sua relação com eles e com o mundo.

Sobretudo, todos pudemos observar na prática a troca de saberes que ocorre desde a universidade até a sala de aula da escola, onde ensinamos e aprendemos simultaneamente. Todos nós aprendemos muito uns com os outros. Afinal, a sala de aula é um ambiente de interação e, por meio do projeto desenvolvido, mediamos essa interação para que fosse significativa para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

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

Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-lingua-portuguesa_2001.pdf. Acesso em: 02 mar. 2026.

CAPES. **Capex e Unesco debatem escassez de professores da educação básica**. Portal CAPES, 04 nov. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-e-unesco-debatem-escassez-de-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 02 mar. 2026.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: Caderno 2 – Formação Geral Básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020. Disponível em: www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Caderno-2-.Curriculo-Base-do-Ensino-Medio-de-Santa-Catarina.pdf Acesso em: 2 mar. 2026.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

PARTE 7

O SUBPROJETO MATEMÁTICA

CAPÍTULO 18

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO POR MEIO DA APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE EQUAÇÃO DO SEGUNDO GRÁU

Thayná Ouriques de Farias¹

Erick Passos Todesco Nunes²

Vanderley Rozeng Júnior³

Eloir Fátima Mondardo Cardoso⁴

Ledina Lentz Pereira⁵

¹ Bolsista de iniciação à docência.

² Bolsista de iniciação à docência.

³ Bolsista de iniciação à docência.

⁴ Professora colaboradora do subprojeto.

⁵ Professora colaboradora do subprojeto.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) possibilita aos acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática inserções no contexto escolar para acompanhar as atividades desenvolvidas por um professor de Matemática. Durante esse Programa, foi constatado que os estudantes de uma escola pública de Criciúma apresentavam dificuldades na assimilação dos significados algébricos de conceitos matemáticos.

Diversos estudos evidenciam a relevância da álgebra para a aprendizagem matemática, ao mesmo tempo em que apontam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na compreensão e na utilização significativa desse conhecimento. Uma das barreiras frequentemente observadas está relacionada ao fato de muitos estudantes associarem a matemática apenas ao trabalho com números, o que dificulta a compreensão da linguagem algébrica. Nesse contexto, o ensino da álgebra não deve se restringir à resolução mecânica de cálculos e problemas, mas favorecer o desenvolvimento do pensamento abstrato, da capacidade de generalização e da construção de significados para os conceitos matemáticos. Dessa forma, torna-se fundamental promover práticas pedagógicas que contribuam para uma aprendizagem mais reflexiva e significativa da álgebra (Dias, 2019).

Para Parada (2026, p. 99), “[...] o pensamento algébrico não é inato aos seres humanos, mas constitui-se à medida que o estudante se apropria do conhecimento humano, que está objetivado na linguagem algébrica que a humanidade produziu por meio de relações com os instrumentos físicos e simbólicos da cultura material e imaterial”. Nesse contexto, analisar-se-á o ensino de álgebra à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC), de Lev Vigostki (1896-1934) que fundamenta o Currículo Base na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019). O referencial se justifica,

pois a realização do estudo foi em uma escola da rede estadual do referido município.

Na educação básica, a álgebra é uma das unidades temáticas proposta pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e deve ser trabalhada desde o primeiro ano do Ensino Fundamental anos iniciais. Nesse contexto, surge a problemática: como desenvolver o pensamento teórico algébrico dos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Santa Catarina? Para responder a esse questionamento, foram definidos como objetivos: promover a compreensão conceitual das equações do segundo grau por meio da resolução de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem; possibilitar a construção de estratégias para a resolução de problemas algébricos e geométricos por meio do Algeplan; contribuir para a superação do ensino de equação do segundo grau centrado no uso mecânico da fórmula de Bhaskara e deduzir a fórmula de Bhaskara por meio de completar quadrados. No decorrer do trabalho, apresentaremos o referencial teórico utilizado, a metodologia aplicada e os resultados obtidos com o estudo,

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO

Peres e Freitas (2014) destacam a importância da formação de conceitos no processo educativo e enfatizam que o desenvolvimento dos estudantes ocorre, principalmente, por meio da apropriação dos conceitos científicos. Os conhecimentos elaborados nas experiências do cotidiano são denominados conceitos espontâneos, enquanto os conhecimentos adquiridos de forma intencional e mediados no ambiente escolar correspondem aos conceitos científicos. Dessa maneira, a escola desempenha um papel fundamental ao priorizar os conhecimentos científicos, favorecendo o desenvolvimento intelectual dos estudantes e ampliando sua compreensão da realidade.

Para Vygotsky (1982), nos conceitos empíricos produzidos por uma criança é manifestado o conhecimento sobre o objeto em estudo, mas sem a consciência sobre ele, enquanto nos conceitos científicos ocorre a explicitação do conteúdo teórico e a utilização consciente deles. Dessa forma, a construção de tais conceitos está diretamente relacionada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, exigindo que o ensino promova não apenas a aprendizagem de conceitos, mas também o desenvolvimento das capacidades de pensar e atuar matematicamente. A partir dessa perspectiva, Davydov (1999) defende que o estudante deve participar ativamente do processo de estudo, sendo envolvido em tarefas cognitivas que favoreçam uma postura investigativa e criativa diante do conhecimento. Assim, o eixo central do processo de ensino-aprendizagem passa a ser a apropriação de conceitos teóricos, compreendendo sua essência e suas relações fundamentais. Para isso, cabe ao professor organizar situações que levem os estudantes a investigar o objeto de estudo, entendendo sua origem, suas transformações e suas relações essenciais.

Nesse contexto, discute-se a apropriação do conceito de equação do segundo grau, que surge da resolução de problemas que envolvem a grandeza área e situações de crescimento não linear. Historicamente, esse conceito foi desenvolvido a partir dos estudos de matemáticos árabes, como Al-Khwarizmi, que descreve métodos geométricos e aritméticos para resolver equações do segundo grau antes da formalização algébrica moderna. Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, os conceitos matemáticos são compreendidos como construções históricas e culturais, desenvolvidas a partir das necessidades humanas. Assim, no ensino da equação do segundo grau, não faz sentido apresentar diretamente fórmulas prontas sem que os estudantes compreendam o processo de construção do conceito. Para Davydov (1999), um ensino baseado apenas na reprodução de procedimentos não favorece o desenvolvimento do pensamento teórico.

Dessa maneira, a atividade de estudo deve possibilitar aos estudantes a compreensão da lógica interna dos conceitos e ao professor cabe organizar situações didáticas que permitam perceber como determinadas relações matemáticas conduzem à construção das equações do 2º grau. Além disso, a resolução delas deve ser compreendida como um processo que envolve análise, interpretação e compreensão da estrutura algébrica, e não apenas memorização de regras. Assim, ensinar equação do segundo grau com base na Teoria Histórico-Cultural significa valorizar a história do conceito, propor situações-problema significativas e mediar o processo de generalização conceitual. Nessa perspectiva, a atividade de estudo torna-se elemento central do processo de aprendizagem, pois promove a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento teórico.

Uma das ações deste estudo é o desenvolvimento de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (SDA), cujo planejamento é realizado por meio do desenvolvimento de um conjunto de tarefas e avaliação conforme a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), que tem como objetivo principal despertar no estudante a necessidade de aprender um determinado conceito. Para isso, a situação deve apresentar o problema desencadeador, que mostra a necessidade social e histórica que levou à criação desse conceito. Para a equação do segundo grau, a criação do conceito surge da necessidade de medições da grandeza área.

O problema consiste em um desafio que motiva o estudante a buscar a solução e a compreensão do conceito em estudo. O professor organiza a situação de forma intencional para que os estudantes possam participar ativamente, discutir o problema, levantar hipóteses e propor soluções, culminando em uma síntese coletiva. Assim, a SDA possibilita que o estudante passe do conhecimento prático para o conhecimento teórico, com vistas a desenvolver seu pensamento teórico por meio da resolução do problema apresentado (Silva *et al.*, 2021).

Nessa mesma perspectiva, Panossian e Moura (2010) compreendem a Situação Desencadeadora de Aprendizagem como um problema ou situação-problema que emerge da necessidade do professor de ensinar e do estudante de aprender, constituindo-se como o motivo real da atividade de ensino. Nessa organização intencional, a interação entre os sujeitos, mediada pelo conteúdo, favorece a cooperação coletiva e a apropriação de significados dos conceitos científicos.

Tal compreensão dialoga com Leontiev (1983), ao entender a atividade como um processo orientado por um motivo e direcionado a um objetivo consciente. Panossian e Moura (2010) afirmam que a situação desencadeadora potencializa o processo de ensino e aprendizagem ao explicitar as necessidades dos envolvidos e orientar ações e operações que tornam o conhecimento acessível e significativo, configurando-se como elemento estruturante da Atividade Orientadora de Ensino, o que possibilita a apropriação dos conceitos algébricos para além da memorização mecânica de fórmulas com a possibilidade do desenvolvimento do pensamento teórico.

CAMINHO METODOLÓGICO DO ESTUDO

A pesquisa caracteriza-se como pesquisa de campo, uma vez que o trabalho foi desenvolvido diretamente no ambiente escolar, permitindo acompanhar as dificuldades apresentadas pelos estudantes em relação à assimilação dos conceitos algébricos. Durante o desenvolvimento do Pibid, constatou-se que os estudantes apresentavam dificuldades na compreensão dos significados algébricos de conceitos matemáticos.

A coleta de informações para a análise dos resultados ocorreu no próprio local em que o fenômeno se manifestou, por meio do desenvolvimento da Situação Desencadeadora de Aprendizagem denominada “O Problema do Jardim Quadrado”, da realização do problema do Egito

Antigo e do uso do Algeplan na resolução de diferentes equações do segundo grau como recurso didático. O Algeplan é um material didático composto por recortes de papel de formatos retangulares e quadrangulares que, se posicionados adequadamente, formam figuras geométricas que podem ser transformadas em áreas quadradas.

Desse modo, a pesquisa possibilitou analisar as interações, estratégias e compreensões construídas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem, articulando teoria e prática no contexto escolar (Gil, 2002; Fiorentini e Lorenzato, 2007).

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes de uma turma do nono ano do Ensino Fundamental anos finais, composta por vinte e seis estudantes de uma instituição de ensino localizada no sul de Santa Catarina. Para a resolução das situações de aprendizagem, os estudantes foram organizados em grupos. Na sequência são apresentados os resultados das ações desenvolvidas com os estudantes, na escola.

RESULTADOS DAS AÇÕES REALIZADAS COM OS ESTUDANTES

As dificuldades apresentadas pelos estudantes na compreensão dos conceitos algébricos orientaram a organização da sequência de situações de aprendizagem, estruturada de modo a favorecer a construção do pensamento algébrico. Como etapa inicial, foi elaborada a situação desencadeadora de aprendizagem intitulada “O Problema do Jardim Quadrado”, desenvolvida por pibidianos com o acompanhamento e a colaboração dos professores participantes do projeto, da escola e da universidade. A atividade foi planejada com o objetivo de mobilizar os estudantes a desenvolverem a resolução de um problema que envolvia grandezas e medidas desconhecidas.

Antes do desenvolvimento da tarefa, observou-se que os estudantes não possuíam conhecimentos sistematizados sobre o conceito de

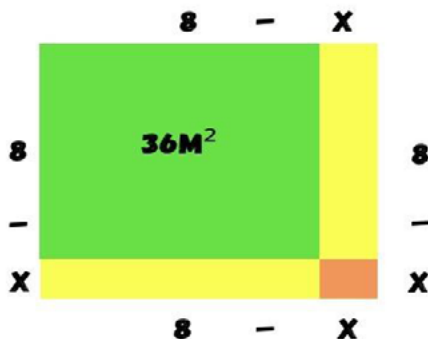
equação do segundo grau relacionado à medição de grandezas. Quando questionados: qual conhecimento vocês já têm sobre a resolução de equação do segundo grau? A resposta foi unânime para o uso do método da fórmula de Bhaskara. Ficou claro que para os estudantes essa seria a única possibilidade de resolução de uma equação do tipo $ax^2 + bx + c = 0$, com $a \neq 0$. Muitas vezes, a depender do encaminhamento dado pelo professor, esse é um procedimento mecânico em que o estudante não se apropria do conceito e das relações algébricas e operações numéricas fundamentais que envolvem tal resolução.

Diante desse cenário, buscou-se criar uma situação em que a necessidade de elaborar uma equação do segundo grau surgisse da análise da Situação Desencadeadora de Aprendizagem, permitindo que os estudantes atribuísem significado ao conceito antes da apresentação de métodos formais de resolução, como a fórmula de Bhaskara. Desse modo, apresentamos aos estudantes, por meio do datashow, a seguinte situação: A diretora da escola quer fazer um jardim quadrangular com 64m^2 . Chegando ao local disponível percebeu que não tem a quantidade de cerca suficiente para criar o jardim. A quantidade de cerca disponível é suficiente para cercar 36m^2 . O que a diretora poderá fazer para cercar o jardim e manter a forma quadrangular?

A situação proposta permitiu que os estudantes, inicialmente, percebessem que o tamanho do lado do jardim precisaria ser reduzido para cercá-lo com a quantidade de material disponível. Nesse contexto, os estudantes foram convidados a investigar como modificar as dimensões do jardim, preservando sua forma quadrangular. Para a resolução da situação, foram apresentadas as peças do Algeplan (recortes retangulares e quadrangulares) e discutidas as relações entre suas respectivas áreas. Na sequência, foi solicitado que representassem a área do jardim com uma das peças do Algeplan para representar a área de 64m^2 . Para a representação da área reduzida, 36m^2 , foi necessário retirar uma mesma

medida representada pela incógnita x , do comprimento da largura e do comprimento da altura (Figura 1).

Figura 1 - Representação geométrica do jardim



Fonte: elaboração dos pibidianos (2025).

A partir da representação algébrica da situação, os estudantes foram questionados sobre como poderiam calcular a área do quadrado. Algumas respostas indicaram a utilização da fórmula, ou seja, a multiplicação da base pela altura ($A = b \times a$), enquanto outros estudantes afirmaram que a área poderia ser obtida pelo lado elevado ao quadrado. Considerando essa segunda estratégia, foi estabelecido que a medida do lado do novo jardim seria representada por $(8-x)$, resultando na equação $(8-x)^2 = 36$.

Em seguida, os estudantes foram instigados a identificar quais valores elevados ao quadrado resultam em 36. Inicialmente, todos responderam apenas o número 6, desconsiderando que, no conjunto dos números inteiros, tanto o valor positivo quanto o negativo possuem o mesmo resultado. Diante disso, foi realizado um novo questionamento sobre a possibilidade de existir outro valor que satisfizesse essa condição.

Nesse momento, um dos estudantes identificou corretamente que (-6) também atendia a igualdade.

Com essa constatação, discutiu-se que a equação poderia ser escrita como $(8-x=6)$ ou $(8-x=-6)$, originando duas soluções para a incógnita: $(x=2)$ e $(x=14)$. Em seguida, os estudantes analisaram o significado desses resultados no contexto do problema e compreenderam que apenas $(x=2)$ era uma solução válida, pois a redução da medida do lado do jardim não poderia ser superior à sua dimensão inicial. Assim, concluiu-se que deveriam ser retirados 2 metros do comprimento da largura e 2 metros do comprimento da profundidade, obtendo-se um novo quadrado de área igual a 36 m^2 .

Durante o desenvolvimento da situação desencadeadora observou-se interesse e envolvimento da turma, com discussões, levantamentos de hipóteses e diferentes estratégias de resolução. Atribuímos esse envolvimento também à manipulação dos recortes, as representações geométricas e algébricas, que se caracterizaram como uma proposta diferente da que estavam habituados nas aulas de matemática.

A investigação de outra possibilidade de resolução de uma equação do segundo grau para além da fórmula de Bhaskara despertou a curiosidade da turma e favoreceu a participação nas discussões coletivas. Entretanto, também foram identificadas dificuldades, uma vez que a tarefa exigia que os estudantes elaborassem estratégias próprias de resolução, diferentemente de situações em que apenas aplicavam procedimentos ou fórmulas previamente apresentadas pelo professor.

Nos momentos iniciais, muitos estudantes demonstraram dificuldade em estabelecer relações entre a situação proposta e o conceito de equação do segundo grau, pois os estudantes não compreendiam a relação da situação do jardim e da equação com o conceito em estudo. Somente a partir da manipulação dos recortes e da representação geométrica, os estudantes passaram a visualizar as relações algébricas

envolvidas e a perceber a necessidade da construção de uma equação para resolver o problema.

Em razão dessas dificuldades, a situação demandou que os pibidianos interviessem mais para que os estudantes interpretassem o enunciado, identificassem as informações relevantes e compreendessem o problema proposto. À medida que os estudantes compreendiam o contexto e estabeleciam relações entre as representações geométricas e algébricas, eles passaram a participar de forma mais ativa, formulando hipóteses e construindo estratégias para a resolução das situações propostas.

Na sequência, foi apresentado aos estudantes um problema do Egito Antigo, que consiste em determinar um número cujo quadrado, somado a ele mesmo, resulta em 30. Essa situação possibilitou a contextualização histórica da álgebra, contribuindo para ampliar a compreensão dos estudantes acerca da origem das equações e das necessidades sociais que impulsionaram o desenvolvimento de diferentes modos de resolução ao longo da história.

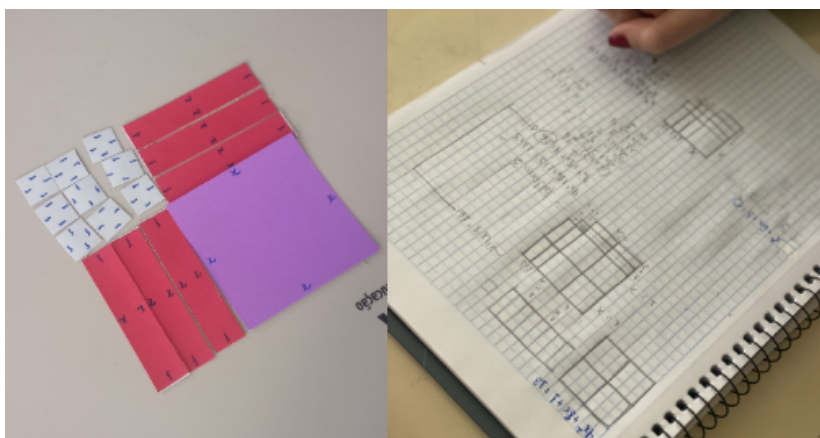
Percebeu-se que na discussão dessa situação, os estudantes avançaram significativamente na compreensão do objeto em estudo. A maioria dos estudantes conseguiu representar algebricamente a situação proposta, traduzindo o enunciado para a forma geral da equação $x^2 + x = 30$. Alguns encontraram rapidamente uma das soluções ao perceberem que o número 5 satisfazia as condições do problema, uma vez que $5^2 = 25$ e $25 + 5 = 30$. No entanto, os estudantes consideraram apenas a solução positiva, não identificando, inicialmente, que a equação do segundo grau admite duas raízes. A intervenção da professora possibilitou a reflexão sobre a existência de outro valor que também satisfaz a equação, chegando à solução: $x = -6$, pois $(-6)^2 + (-6) = 36 - 6 = 30$. Dessa forma, os estudantes compreenderam que a equação possui duas soluções, embora, no contexto do problema, apenas o valor positivo apresentasse significado prático. Entretanto, diante da identificação da resposta por tentativa, buscou-se aprofundar a compreensão do processo de resolu-

ção, permitindo que os estudantes compreendessem os procedimentos matemáticos envolvidos.

Durante esse processo, os estudantes acompanharam a transformação da equação do segundo grau até a obtenção de um quadrado perfeito para a compreensão de que o processo de completar quadrados possibilita determinar a solução de uma equação desse tipo.

Foi solicitada também a resolução de outras equações do segundo grau com o uso do Algeplan, tanto com “*a*” diferentes de zero ($ax^2 + bx + c = d$, com “*a*” diferente de zero), quanto iguais a zero ($ax^2 + bx + c = 0$, com “*a*” igual a um é diferente de zero), incluindo situações em que o coeficiente “*a*” é diferente de um e o coeficiente “*b*” não seja divisível por dois. A utilização desse material favoreceu a visualização das operações algébricas, contribuindo para que os estudantes estabelecessem relações entre a representação geométrica e a simbólica (Figura 2).

Figura 2 - Resolução de equação do segundo grau com o Algeplan



Fonte: acervo dos pibidianos (2025).

Propomos a representação simbólica da equação $x^2 + 6x = 0$ com os recortes. O intuito foi que os estudantes representassem a área com o material disponibilizado, nesse caso, um recorte de forma quadrangular com medida do lado x , seis de forma retangular com medidas de lado x e um .

A primeira observação foi a necessidade de completar o quadrado, já que a equação não era um trinômio quadrado perfeito. A solução foi acrescentar nove unidades de área. Com esse procedimento, a primeira equação é modificada, mas mantida a equivalência. Portanto, a equação $x^2 + 6x = 0$ passa a ser escrita por: $x^2 + 6x + 9 = 0 + 9$. O acréscimo de nove unidades de área é feito nos dois membros. A solução da equação é resolvida do mesmo modo discutido na resolução da situação desencadeadora “O Problema do Jardim Quadrado”. Questionamos: como representar a medida do lado do quadrado? Que relação podemos estabelecer? A hipótese levantada pelos estudantes foi usar a fórmula para o cálculo de área de um quadrado: $(x + 3) \cdot (x + 3) = 9$ ou $(x + 3)^2 = 9$. Nesse contexto, questionamos: qual o número que elevado ao quadrado é igual a 9? A resposta foi: pode ser +3 e -3. Isso significa que $x + 3 = 3 \rightarrow x = 0$ ou $x + 3 = -3 \rightarrow x = -6$. A segunda hipótese não satisfaz a situação para a medida do comprimento do lado, porém é solução das equações: $x^2 + 6x = 0$ e $x^2 + 2x + 9 = 0 + 9$.

No início, os estudantes apresentaram dificuldades nas operações com números positivos e negativos, soluções negativas, potências, raízes e formação dos quadrados perfeitos, porém, com a utilização dos recortes perceberam a necessidade de completar quadrados e validar apenas os resultados positivos na situação que envolve a grandeza comprimento. Também sugeriram estratégias próprias, como dividir o coeficiente b quando não era divisível por dois. Além disso, a maioria dos estudantes passaram a solucionar as equações sem o Algeplan, reconhecendo e sugerindo os processos: soma e produto e Bhaskara.

Por fim, realizou-se a dedução da fórmula geral de resolução de equações do segundo grau, conhecida como fórmula de Bhaskara, por meio do processo de completar quadrados. Essa etapa permitiu aos estudantes compreenderem a origem da fórmula e perceberem-na não apenas como um procedimento mecânico, mas como resultado de um processo lógico de construção de um modelo matemático. Os resultados evidenciaram avanços significativos na apropriação conceitual, na argumentação matemática e na autonomia dos estudantes na resolução de equações do segundo grau.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem: “O Problema do Jardim Quadrado” e o “Problema do Egito Antigo” possibilitou aos estudantes avançarem na compreensão dos conceitos algébricos relacionados às equações do segundo grau, pois foram desafiados a interpretar, representar e resolver as situações estabelecendo relações entre as diferentes formas do pensamento matemático: aritmético, algébrico e geométrico.

A utilização do Algeplan (recortes de papel) contribuiu significativamente para a visualização e compreensão dos processos envolvidos na resolução das equações do segundo grau, especialmente no de completar quadrados e na identificação das soluções adequadas ao contexto dos problemas. Além disso, as discussões coletivas e a intervenção dos pibidianos (professor da escola e acadêmicos) favoreceram a elaboração de estratégias próprias pelos estudantes, promovendo a reflexão sobre os procedimentos utilizados e a validação dos resultados obtidos.

Conclui-se que as reflexões estabelecidas na resolução das situações contribuíram para o desenvolvimento do pensamento algébrico dos estudantes uma vez que proporcionaram maior compreensão

dos significados dos conceitos matemáticos que envolvem este tipo de equação. Os resultados evidenciaram, ainda, avanços na autonomia dos estudantes, que passaram a reconhecer e utilizar outros métodos de resolução de equações do segundo grau como o de completar quadrados, além da fórmula de Bhaskara.

Para a formação dos bolsistas, a experiência possibilitou a vivência de práticas docentes e a reflexão sobre estratégias de ensino voltadas à aprendizagem significativa da Matemática. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido reafirma a importância do Pibid na articulação entre teoria e prática, contribuindo para o fortalecimento da parceria entre universidade e escola e para a formação inicial de professores comprometidos com práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e contextualizadas com a realidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2026.

DAVYDOV, V. V. Uma nova abordagem para a investigação da estrutura e do conteúdo da atividade. Tradução de José Carlos Libâneo. In: HEDEGAARD, Mariane; JENSEN, Uffe Juul (org.). **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. p. 39-50.

DIAS, Lindinalva da Silva. **Introdução da álgebra: desenvolvimento do pensamento algébrico no 6º ano do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, Universidade Federal de

São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/42d76f4a-f26e-46e3-a2a1-d641f0a03281/content> . Acesso em: 13 jun. 2026.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEONTIEV, Aleksei Nikolayevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1983.

PARADA, Daniele Cristina de Paiva. **Desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2026. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2026. Disponível: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/7947e114-9866-431f-9608-c97969e8459c/content> . Acesso em: 14 jun. 2026.

PANOSSIAN, Maria Lucia; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. O jogo Fantan: explorações didáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Salvador. **Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática: Educação Matemática, Cultura e Diversidade**. Salvador: SBEM, 2010. Disponível: https://atelierdigitas.net/CDS/ENEM10/artigos/RE/T4_RE438 . Acesso em: 08 jun. 2026.

PERES, Thalitta de Carvalho; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Ensino Desenvolvemental: uma alternativa para a educação matemática. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, v. especial, p. 10-28, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ani-maeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1741/1420>. Acesso em: 13 jun. 2026.

SANTA CATARINA. **Currículo base da educação infantil e do Ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis-SC. Secretaria do Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/VERSAO-WEB-CURRICULO-BASE-DA-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2026.

SILVA, Allana Tamires Alves da *et al.* Situação desencadeadora de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Natalia Mota; PANOSSIAN, Maria Lucia (org.). **Verbetes da Atividade Orientadora de Ensino**. Grupo de Estudos sobre Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, 2021. p. 55-62.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**: pensamiento y lenguaje. Tomo II. Madrid: Visor Distribuciones, 1982.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

CAPÍTULO 19

AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE TRÊS ESCOLAS EM RELAÇÃO AOS LICENCIANDOS PARTICIPANTES DO PIBID NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Kalyne Teresa Machado¹

Lucas Vieira Machado²

Maicon Teixeira de Matos³

Lara Fabris Colonetti⁴

Lucas Sid Moneretto Búrigo⁵

¹ Professora supervisora.

² Professor supervisor.

³ Professor supervisor.

⁴ Bolsista de iniciação à docência.

⁵ Coordenador de área.

INTRODUÇÃO

A formação de professores em um curso de licenciatura no Brasil é constituída por diversos elementos, tais como conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, professores, atividades de ensino, pesquisa e extensão, estágio em escolas, participação em eventos científicos e em projetos centrados na docência (Brasil, 2024).

No que corresponde aos projetos que envolvem a docência, destacamos o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) por ser uma política pública de formação de professores. Mais especificamente, o Programa “[...] é uma política de incentivo ao magistério e que busca valorizar a formação inicial do futuro professor, no sentido de prepará-lo para enfrentar os desafios do exercício da docência” (Vieira; Mello, 2023, p. 15).

Com relação ao Pibid, consideramos que ele é um Programa que proporciona a inserção de estudantes de licenciatura em escolas para acompanhar a vivência de um professor durante sua atuação profissional. Silva, Gonçalves; Paniágua (2017, p. 10) entendem que esse projeto proporciona “[...] aos futuros educadores uma associação indispensável entre teoria e prática, para a construção de sua identidade enquanto profissional da educação”.

No desenvolvimento do Pibid nas escolas existe uma interação, inicialmente, dos licenciados em formação com os profissionais dessa instituição e, na sequência, com os estudantes. A continuidade desse projeto possibilita que os bolsistas elaborem projetos de intervenção pedagógica junto ao professor para serem executados nas salas de aulas.

Os licenciados em formação frequentam a sala de aula semanalmente e auxiliam os estudantes quando o professor aplica as intervenções pedagógicas. Além disso, esses licenciados, em alguns momentos,

ajudam os estudantes a sanar suas dúvidas referentes a conceitos matemáticos durante a resolução de situações-problema.

Diante da presença dos licenciados em formação na sala de aula e por eles observarem o processo de ensino desses estudantes é que surge a questão investigativa: de que forma os estudantes analisam os licenciados em formação, participantes do Pibid, que acompanham um professor nas aulas de matemática? O objetivo geral consistiu, justamente, em analisar como os estudantes analisam os pibidianos, acadêmicos que estão em formação, e que estão presentes em sala junto com o professor titular nas aulas de matemática.

Na sequência, apresentamos os motivos que proporcionaram a criação do Pibid, os seus objetivos e as contribuições, relatadas por diversos pesquisadores, desse projeto para a formação do licenciando com a sua inserção no contexto escolar.

ORIGEM DO PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO

A preocupação com a formação inicial de professores atrelada à melhoria desse processo nas Instituições de Ensino Superior (IES) e a falta de professores com graduação motivou a elaboração do Pibid, um Programa específico para a formação docente e relacionado com o contexto escolar (Paniago; Sarmiento; Rocha, 2018).

Outras angústias também colaboraram na criação do Pibid, em 2010, pertinentes à formação docente, à valorização da carreira e à aproximação do professor em formação do contexto escolar. Um dos propósitos do Programa consiste em proporcionar um contato, ainda no período de formação, com a escola (Silva, Gonçalves; Paniágua, 2017).

O seu art 3º do Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010) estabelece os seguintes objetivos para o Pibid:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Para o cumprimento desses objetivos esse projeto disponibiliza bolsas concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Entre os sujeitos que recebem essa bolsa estão os estudantes de cursos de licenciaturas, professores das escolas e das IES (Silva, Gonçalves; Paniágua, 2017).

O Pibid é considerado por diversos pesquisadores, tais como Silva, Gonçalves e Paniágua (2017) e Paniago, Sarmento e Rocha (2018), um projeto que permite a formação concomitante com a vivência da realidade escolar. Essa presença do licenciando na escola, para Ambrosetti (2015), promove a aproximação entre universidade e escola de modo

que ele possa relacionar o que se aprende na sua formação com aquilo que se planeja e aplica na escola.

Souza (2022) reconhece a importância do Pibid por promover a conexão com a escola e acrescenta que ele permite ao participante o envolvimento ativo no ambiente escolar, além de auxiliar na construção da sua identidade docente. Lopes *et al.* (2024) e Anjos *et al.* (2022) corroboram com o autor anterior e adicionam que esse projeto também possibilita ao licenciando o desenvolvimento de habilidades pedagógicas.

Com relação à inclusão do licenciado na escola, Vieira e Mello (2023, p. 15) entendem que o Pibid “[...] é uma política de incentivo ao magistério e que busca valorizar a formação inicial do futuro professor, no sentido de prepará-lo para enfrentar os desafios do exercício da docência”. Moraes e Cunha (2025) também compreendem que o Pibid auxilia os licenciandos a enfrentar os desafios da educação contemporânea, pois ele favorece a construção de saberes pedagógicos contextualizados durante a formação do professor.

Em relação à contribuição para a formação inicial do professor, Paniago, Sarmiento e Rocha (2018, p.8) destacam que:

[...] os alunos das Licenciaturas podem envolver-se, desde o início de sua formação, em experiências de aprendizagem da docência, nas escolas públicas de educação básica, que vão desde o conhecimento de questões administrativas, de gestão, questões socioculturais dos alunos, relações interpessoais a práticas de ensino em sala de aula.

As experiências de aprendizagem na docência proporcionadas ao licenciando que participa do Pibid, para Rausch e Frantz (2013, p. 637-638), gera o “[...] desenvolvimento profissional docente, destacando o aprimoramento da prática docente no cotidiano escolar”. Além disso, essas experiências caracterizam-se por contribuírem “[...] significativa-

mente para a transição dos licenciandos para a docência, proporcionando experiências enriquecedoras em contextos educacionais diversos, sob a orientação de professores mais experientes” (Moraes; Cunha, 2025, p. 18).

Diante das citadas contribuições do Pibid ao licenciando, Paim e Martins (2018 p, 521) destacam que o Pibid permite a construção e a mobilização de “[...] aprendizagens e saberes sobre a docência em quatro dimensões: (1) do contexto escolar; (2) do trabalho docente; (3) da escola e do aluno e; (4) da profissão e do desenvolvimento profissional de professores”. Deimling, Silva e Favarin (2025) também consideram diversas aprendizagens para o licenciando do Pibid com destaque para a relação entre os saberes acadêmicos com a experiência docente no espaço escolar.

A seguir, expressamos a modalidade de pesquisa, o instrumento para a coleta de dados, os sujeitos participantes, as categorias adotadas para a análise dos dados e como foi mantido o anonimato no uso dos dados para gerar os resultados dessa pesquisa.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é caracterizada na modalidade de campo, uma vez que ela foi desenvolvida com a aplicação de um questionário, dentro do componente curricular de Matemática, com alguns estudantes do Ensino Fundamental anos finais e do Ensino Médio em três escolas públicas situadas em um município do Sul de Santa Catarina.

A pesquisa de campo para Fiorentini e Lorenzato (2007) considera que os dados são coletados diretamente na localidade de ocorrência do fato em estudo e o questionário é um dos seus instrumentos. Esse formato de pesquisa é comum na área da educação, tendo a escola como campo e envolvendo, normalmente, a observação ou entrevistas (Mattar; Ramos, 2021).

As perguntas do questionário envolveram a relação entre os licenciandos do Pibid e os estudantes. Mais especificamente, a finalidade dessas perguntas foi analisar a interação e a contribuição desses licenciandos com os estudantes em momentos relacionados à aprendizagem de Matemática.

As respostas das perguntas foram analisadas conforme a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que apresenta as seguintes três fases: a pré-análise, a exploração do material e criação das categorias, o tratamento dos resultados e a interpretação.

Na fase de pré-análise, ocorre a organização de todos os conceitos por meio da leitura das respostas. Enquanto isso, na exploração do material foram identificadas aproximações das respostas para gerar as categorias de análise: a interação, a contribuição e o auxílio dos licenciandos prestados pelos pibidianos aos estudantes. Por fim, foram identificados os resultados e promovida a relação com os temas do referencial teórico.

Na manifestação das respostas dos estudantes, em específico para a escrita dos resultados, foi mantido o anonimato e adotada a nomenclatura E seguido de um número para cada questionário respondido e as aspas para expressar as respostas.

No próximo item é feita a análise das respostas dos estudantes com base nas categorias citadas e relacionados os diversos elementos que são considerados como contribuições, por vários pesquisadores, para os licenciandos do Pibid.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presença dos licenciandos participantes do Pibid na sala de aula para acompanhar o professor nas suas atribuições possibilita a eles a análise do processo de ensino e aprendizagem, bem como a interação

com estudantes em momentos propícios. Diante da existência da interação, o estudante E1 relatou que os licenciandos “frequentemente ajudam e tiram dúvidas, são atenciosos e vão até nossas mesas para ajudar”. Outro estudante, o E2, expressou que eles “me ajudam na resolução de problemas”.

As referidas interações permitiram aos licenciandos analisar o nível de conhecimento dos estudantes, além de verificarem as dificuldades deles durante a apropriação de conceitos matemáticos. Vale destacar que a identificação de problemas com a aprendizagem está atrelada ao objetivo IV do decreto de criação do Programa (Brasil. 2010) e que mostra a necessidade da elaboração de experiências metodológicas para superação desses problemas.

Ainda sobre a referida interação, verifica-se que ela abrange algumas das contribuições do Pibid no que diz respeito a experienciar a docência, considerando Rausch e Frantz (2013). No entanto, essa experiência, mesmo que de caráter breve, possibilita aos licenciandos colocarem-se na posição de professor e promover a conexão dos conhecimentos pedagógicos com os matemáticos.

No que corresponde à contribuição dos licenciandos na aprendizagem de Matemática dos estudantes, E3 disse que eles “me ajudam a entender o conteúdo e conseguir realizar as atividades”. Essa constatação caracteriza-se como um desafio do exercício da docência expressa por Vieira e Mello (2023), pois quando um estudante não entende um conceito o professor recorre a outras metodologias.

No mesmo contexto da contribuição dos licenciandos na aprendizagem de Matemática, E4 manifestou que os licenciandos “explicam de forma didática conceitos complicados e tiram as dúvidas”. De modo similar, E5 disse que os licenciandos “explicam de maneira diferente a disciplina dando outra perspectiva”.

Ambas as respostas expressam que esses licenciandos necessitam utilizar práticas de ensino, conforme propõem Paniago, Sarmento e Rocha (2018), para que o estudante compreenda e finalize as atividades. Em outras palavras, as referidas explicações exigem o desenvolvimento de habilidades pedagógicas (Lopes *et al.*, 2024).

No que diz respeito ao licenciando auxiliar o estudante, E6 expressou disse: “tive uma dificuldade com relação a como resolver questões de intervalos reais e pedi ajuda, me explicaram de forma simples de entender e como deve ser resolvida”. E7 relatou que “quando eu estava em dúvida eles me auxiliaram”.

Esses dois últimos relatos também revelam que desde o início de sua formação é possível ao licenciando envolver-se com experiências de aprendizagem da docência consideradas por Paniago, Sarmento e Rocha (2018). Essas experiências são enriquecedoras na formação do licenciando, visto que ele analisa como está a unidade entre os seus conhecimentos pedagógicos e matemáticos (Moraes; Cunha, 2025).

Outros estudantes também expuseram o caráter de ensino da presença dos pibidianos em sala de aula, conforme os registros de E8 “eu estava em dúvida do conteúdo e veio e me ajudou explicando as diferentes formas” e E9 “quando meu cálculo não estava dando certo, um deles veio e me explicou o jeito certo”. Essas manifestações envolvem práticas de ensino que contribuem na formação inicial do licenciando, ainda conforme Paniago, Sarmento e Rocha (2018).

As últimas respostas dos estudantes expressam o auxílio que obtiveram em vários conceitos matemáticos: E10 “quando tava com dificuldade no gráfico e um bolsista me ensinou”, E11 “na aula de logaritmo explicando como fazer a conta correta usando fração e números com vírgula” e E12 “ano passado o professor iniciou um projeto sobre equação do segundo grau e um bolsista ajudou o meu grupo”.

Essas três respostas caracterizam os saberes da docência condizentes com a profissão docente, conforme destacados por Paim e Martins (2018), pois ao professor é exigido o domínio de uma diversidade de conhecimentos tanto de uma área específica quanto pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o objetivo de analisar de que forma os estudantes analisam os licenciandos do Pibid nas aulas de Matemática ao acompanhar um professor em escolas. As manifestações desses estudantes do Ensino Fundamental anos finais e do Ensino Médio foram predominantemente positivas quanto à interação, à contribuição na aprendizagem Matemática e ao auxílio prestado durante a resolução de atividades.

Os resultados evidenciaram que os estudantes percebem os pibidianos como sujeitos presentes e acessíveis na sala de aula, capazes de estabelecer uma relação de proximidade por meio do acompanhamento individualizado nas dúvidas expressadas pelos estudantes. Essa interação favorece a aprendizagem dos estudantes, bem como o processo de formação inicial dos licenciandos, pois permite que eles experienciem situações próprias da docência e estabeleçam relações entre os conhecimentos pedagógicos e específicos da Matemática.

O auxílio dos licenciandos do Pibid ocorreu em diferentes conceitos matemáticos, tais como intervalos reais, gráficos, logaritmos e equação do segundo grau, caracterizando a necessidade de mobilização de conhecimentos específicos e pedagógicos. Essas experiências possibilitam ao professor em formação compreender as dificuldades dos estudantes e desenvolver estratégias metodológicas para favorecer a aprendizagem.

As percepções dos estudantes em relação aos pibidianos estão condizentes com as constatações de diversos pesquisadores sobre as contribuições desse projeto aos seus participantes. Essas percepções revelaram o experimentar a docência, o desafio do exercício da docência, a utilização de práticas de ensino diferenciadas, os saberes da docência pertencentes à profissão e as experiências enriquecedoras na formação do licenciando.

As análises feitas pelos estudantes reforçam a importância do Pibid na formação dos licenciandos por proporcionar o convívio com o ambiente escolar, o conhecimento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, além de permitir experimentar práticas de ensino e o desenvolvimento dos saberes necessários ao exercício da profissão.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara. O Pibid e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n. 2, p. 369-392, mai/ago. 2015. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atos-depesquisa/article/view/4629/3050> . Acesso em: 18 jun. 2026.

ANJOS, Adlas Oliveira dos; SANTOS, Tiago Gonçalves; SILVA, Elcivan dos Santos; MACHADO, Francisca Taiane Coelho Viana; SILVA, Kailane Maciel da; BATISTA, David Leonardo Souza; MEDEIROS, Eliana de Macedo. A importância do PIBID para a formação dos alunos de Licenciatura do Curso de Ciências: Matemática e Física do Instituto de Saúde e Biotecnologia do Médio Solimões - ISB/ Coari – AM. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 14, pág. e321111427865, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i14.27865. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/27865> .

Acesso em: 18 jun. 2026.

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

BRASIL. DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm . Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024> . Acesso em: 14 jun. 2026.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; SILVA, Maria Eduarda da Cruz; FAVARIN, Geovanna Bezerra. Os impactos do Pibid na formação de estudantes dos cursos de licenciatura: estado do conhecimento. **Educação & Formação Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)**, Fortaleza, v. 10, e15317, 2025. redufor.v10. e15317. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e15317>. Acesso em: 14 jun. 2026.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LOPES, Glauciany Soares; SANTOS FILHA, Maria da Conceição dos; SILVA, Raimunda Souza; BARBOSA, Sidiane Silveira; CASTRO,

Vanessa Silva Sousa. ARAÚJO, Wanna Santos de. **O pibid e a formação inicial docente: entraves e possibilidades**. Novos tempos, novos ares: Trilhando perspectivas outras para a formação docente nos programas institucionais PIBID e PRP... Campina Grande: Realize Editora, 2024. p. 562-576. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/107935> . Acesso em: 13 jun. 2026.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MORAES, André de Araújo; CUNHA, Virgínia Mara Próspero da. Contribuições do PIBID para a formação de professores: experiências de aprendizagem e reflexões. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 4, p. 1-23, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/14462/8137>. Acesso em: 13 jun. 2026.

PAIM, Robson Olivino; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Aprendizagens da docência: contribuições do Pibid na formação inicial de professores. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 3, p. 521–541, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652045>. Acesso em: 13 jun. 2026.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e190935, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Hdww8wDVHXvgbvFWPBrNkph/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 11 jun. 2026.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jargen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 620–641, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3825/2425>. Acesso em: 13 jun. 2026.

SILVA, Sandro da; GONÇALVES, Mariana Dicheti; PANIÁGUA, Edson Romário Monteiro. A importância do PIBID para a formação docente. In: ENCONTRO MISSIONEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA, 3., 2017, Santo Ângelo, RS. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2018/02/a-importancia-do-pibid-para-formacao-docente.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2026.

SOUZA, Janaína Neves. **Contribuições do PIBID na formação do professor de Matemática**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unimontes.br/items/b37fa949-fbcb-4dc3-b8dd-b29f58f39f25>. Acesso em: 13 jun. 2026.

VIEIRA, Odair Alves; MELLO, Ângela Rita Christofolo de. O PIBID no contexto da formação de professores: trajetórias e dilemas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE**, v. 39, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/128697/90811>. Acesso em: 14 mai. 2026.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

PARTE 8

O SUBPROJETO PEDAGOGIA

CAPÍTULO 20

EDUCAÇÃO EM CIDADANIA E FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID

Custódia Aparecida Patricio¹

Isadora Rute Coan²

João Vitor Sousa de Assis³

Paola Custódio Fernandes⁴

Rafael Rodrigo Mueller⁵

¹ Professora supervisora.

² Bolsista de iniciação à docência.

³ Bolsista de iniciação à docência.

⁴ Bolsista de iniciação à docência.

⁵ Coordenador de área.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é referente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e foi construído a partir da vivência dos acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), tendo como objetivo relatar as experiências ao trabalhar o projeto de intervenção “Cidadania em Conta”. O projeto buscou articular diferentes componentes curriculares a temas socialmente relevantes, partindo da realidade dos alunos para refletir sobre consumo, direitos, diversidade cultural e cidadania.

As intervenções propostas pelos acadêmicos ocorreram em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal localizada em Criciúma, Santa Catarina, cujo contexto revela estudantes comunicativos, curiosos e interessados em temas relacionados ao cotidiano adulto, tais como trabalho, dinheiro, política e convivência social.

Também pode se observar dificuldades relacionadas ao reconhecimento de limites, ao cumprimento de regras sociais e aos distintos ritmos de aprendizagem presentes no grupo, aspectos que impactam diretamente as relações em sala de aula e o processo educativo. Essas características evidenciaram a necessidade de intervenções pedagógicas que considerassem a realidade concreta dos alunos, suas potencialidades e desafios.

A escolha do projeto emergiu das observações realizadas no contexto escolar e das análises do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, bem como das discussões promovidas nos encontros formativos do subgrupo do Pibid na universidade e dialogando com o currículo. O projeto foi organizado ao longo de dois semestres letivos.

Na primeira etapa, o projeto foi integrado às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sobre a curiosidade manifestada pelos estudantes acerca do uso do dinheiro e das relações entre trabalho

e sobrevivência, compreendendo que, por meio do trabalho, os indivíduos obtêm recursos financeiros essenciais para sua subsistência. Na segunda etapa, o projeto assumiu uma abordagem mais social e política, abordando temas relacionados aos direitos e deveres dos cidadãos, com propostas pedagógicas significativas e inclusivas. Os objetivos foram ampliados para além do espaço escolar, promovendo reflexões sobre a importância da participação social na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Vale destacar que os encontros do subgrupo Mosaico, na universidade, foram primordiais para este trabalho, as trocas de experiências mostraram como a teoria e prática são indissociáveis, formando um processo cíclico, no qual teoria e prática transformam uma à outra. Além disso, os encontros revelaram a importância de um embasamento teórico para direcionar a organização do ensino, principalmente quando se trabalha com temáticas de suma importância para a formação dos alunos da educação básica.

Nesse sentido, a escola se apresenta como espaço privilegiado de formação tanto dos estudantes quanto dos futuros professores, e o Pibid configura-se como uma importante porta de entrada para a formação docente inicial e continuada ao possibilitar experiências pedagógicas fundamentadas teoricamente e comprometidas com a realidade social.

REFERENCIAL TEÓRICO

O desenvolvimento dos projetos pedagógicos ocorreu em consonância com o Plano Unificado do município de Criciúma, contemplando os conteúdos e as habilidades específicas previstas para cada turma. Essa compreensão dialoga com os desafios colocados ao currículo escolar, especialmente no que se refere ao trabalho com a diversidade cultural. Embora a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) e a Base Nacional

Comum Curricular (Brasil, 2018) assegurem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, sua efetivação não garante, por si só, uma abordagem crítica e descolonizada. Conforme alerta Silva e Oliveira (2023), a inserção formal desses conteúdos pode ocorrer de maneira esvaziada, mantendo estruturas curriculares eurocêntricas que afastam processos históricos como a escravização do tempo presente.

Nesse sentido, compreender o currículo como um campo de disputas implica reconhecer seu caráter fluido, histórico e tensionado, rompendo com a ideia de um currículo fixo e universal (Silva; Oliveira, 2023). A luta antirracista não se sustenta em currículos eurocêntricos, mesmo quando eles incorporam formalmente tais temáticas, sendo necessário tensionar as bases coloniais que ainda estruturam o currículo escolar. Tal perspectiva reforça a escola como espaço de formação política e cultural em consonância com a perspectiva agonística da Educação em Direitos Humanos, abordado pela autora Aura Helena Ramos (2011).

No que se refere ao primeiro semestre do projeto, as discussões sobre Educação Financeira dialogam com a BNCC (Brasil, 2018), que compreende essa temática como dimensão fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da cidadania. Santos e Groenwald (2024) destacam que a Educação Financeira Escolar deve ser integrada ao currículo ao longo do ano letivo por meio de diferentes conteúdos e estratégias pedagógicas e não tratada como um tema isolado.

Assim, como a continuidade do projeto “Cidadania em Conta”, foram feitas reflexões acerca dos direitos e deveres dos sujeitos, problematizando a noção de igualdade. Nesse sentido, questiona-se se todos possuem, de fato, os mesmos direitos e deveres. De acordo com Ramos (2011), os Direitos Humanos devem ser compreendidos a partir da afirmação da diferença e não exclusivamente da universalidade, aspecto que dialoga diretamente com as questões políticas abordadas ao longo do projeto. Nesse sentido, o projeto buscou não apenas cumprir exigências curriculares, mas promover uma educação crítica, inclusiva e significati-

va, voltada à formação de cidadãos conscientes e participativos, capazes de valorizar a diversidade e atuar de forma ética e solidária na sociedade. Tal compreensão exige pensar o currículo para além de uma estrutura fixa e normativa.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência de atividades que foram realizadas em uma escola pública municipal localizada em Criciúma, Santa Catarina, e desenvolvidas com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. A turma era composta por vinte e cinco alunos, incluindo um estudante com Síndrome de Down. A turma se caracterizou com comunicativa, tendo dificuldade com convivência no cotidiano, com diferentes contextos sociais e ritmos de aprendizagem.

Considerando os interesses dos alunos e o plano unificado do município, os grupos de acadêmicos reuniam-se semanalmente para planejar e desenvolver os projetos, bem como para discutir e aplicar as observações realizadas durante as aulas. Antes da implementação das propostas, os acadêmicos acompanharam a turma uma vez por semana com o objetivo de observar a dinâmica da sala e auxiliar a professora regente durante o período de observação. Esse acompanhamento possibilitou o conhecimento do perfil dos estudantes, oferecendo subsídios importantes para a elaboração das atividades previstas nos projetos. Durante esse período de observação foi importante considerar aspectos que demandam constante mediação pedagógica, organização das atividades e flexibilização das estratégias de ensino, de modo a garantir a participação dos alunos e o desenvolvimento das propostas, respeitando as singularidades do grupo.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida por meio do projeto “Cidadania em Conta”, elaborado coletivamente nas reuniões semanais

do subgrupo do Pibid a partir das observações realizadas na turma, das análises do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e das discussões teóricas promovidas nos encontros formativos na universidade. O projeto foi organizado ao longo de dois semestres letivos, contemplando diferentes componentes curriculares e temáticas socialmente relevantes, articulando ensino, extensão e formação docente inicial, tendo sido dividido em dois momentos. No primeiro semestre, foi estruturado em nove aulas, aplicadas uma vez por semana ao longo de dois meses, articuladas aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. As intervenções tiveram como foco a conscientização dos alunos acerca do consumo consciente e das práticas cotidianas relacionadas ao uso do dinheiro.

Por meio do trabalho com gêneros textuais, buscou-se refletir sobre como esses textos são utilizados no dia a dia, tanto para a organização pessoal, como listas de supermercado e análise de boletos, quanto para compreender processos de influência presentes em anúncios publicitários, que podem atuar de forma positiva ou negativa sobre as escolhas de consumo. Os gêneros textuais foram utilizados de forma contextualizada e real, a partir de produções próprias dos estudantes e da análise de textos presentes em seu cotidiano, possibilitando a aproximação entre os conteúdos escolares e situações concretas de uso da linguagem. Partiu-se de um interesse já manifestado pelos alunos, o chamado “mundo dos adultos”, como estratégia de sensibilização, buscando mobilizá-los para refletir de maneira mais teórica e crítica sobre consumo, organização financeira e responsabilidade social.

No segundo semestre, o projeto também foi aplicado ao longo de dois meses e dividido em uma aula por semana. Ele também foi elaborado nas reuniões semanais do subgrupo de acadêmicos do Pibid e o intuito era articular os conteúdos curriculares de História e Geografia. Essa compreensão orientou a organização do ensino a partir da realidade concreta dos alunos, conforme a Pedagogia Histórico-Crítica, que entende o início do processo educativo como uma mobilização para a

construção do conhecimento escolar. Nesse sentido, Gasparin (2009) afirma que o primeiro momento do método consiste em uma preparação do aluno, caracterizada como uma primeira leitura da realidade e um contato inicial com o tema a ser estudado.

Todas as atividades e etapas dos projetos foram previamente apresentadas e revisadas pelos professores supervisores e orientadores, juntamente com os acadêmicos, em encontros realizados na Unesc. Esse processo garantiu que as ações desenvolvidas estivessem alinhadas aos referenciais teóricos estudados ao longo da formação acadêmica, bem como adequadas ao nível de ensino da turma participante.

Buscou-se, por meio dos conteúdos formais, aprofundar discussões que contribuíssem para o desenvolvimento da consciência crítica sobre direitos, deveres e respeito à diversidade, sempre relacionando os temas ao cotidiano dos estudantes. Tal perspectiva dialoga com a compreensão de que a aprendizagem não se efetiva sem vínculo com as inquietações dos sujeitos, uma vez que não há conhecimento que possa ser apropriado sem considerar as preocupações que mobilizam os alunos (Cortella, 2001 *apud* Gasparin, 2009). A organização das intervenções foi orientada por uma concepção didática crítica, compreendendo que o ensino se assenta em uma teoria pedagógica que orienta as ações de professores e alunos para a apropriação dos conhecimentos em suas determinações históricas (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Para o delineamento metodológico, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com o objetivo de fundamentar teoricamente a elaboração, o desenvolvimento e a análise do projeto de intervenção. A pesquisa bibliográfica possibilitou o aprofundamento dos debates sobre Educação em Direitos Humanos, currículo e diversidade cultural, articulando teoria e prática no contexto da formação docente inicial. Nesse sentido, foram consideradas as contribuições de Ramos (2011), especialmente no que se refere à perspectiva agonística da educação em direitos humanos; de Silva e Oliveira (2023), no debate

acerca do currículo, da colonialidade e da educação antirracista; bem como dos documentos legais que orientam a educação básica, como a Lei nº 11.645/2008 (2008) e a BNCC (Brasil, 2018), que fundamentam o trabalho com a diversidade cultural e a formação cidadã.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do projeto possibilitou acompanhar, de forma contínua, os avanços, limites e desafios do trabalho com temáticas sociais relevantes em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, articulando diferentes componentes curriculares e estratégias didáticas.

No primeiro semestre, o projeto introduziu a Educação Financeira de forma interdisciplinar, articulando Língua Portuguesa e Matemática. As atividades possibilitaram que os estudantes refletissem sobre práticas de consumo, planejamento financeiro e uso do dinheiro ao mesmo tempo em que desenvolviam habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos. A utilização de gêneros textuais reais, como anúncios, listas de compras, boletos e e-mails, favoreceu a contextualização dos conteúdos e o engajamento dos alunos, tudo isso em consonância com as orientações da BNCC (Brasil, 2018) e plano unificado do município.

As primeiras intervenções do projeto tiveram início com rodas de conversa e problematizações por meio da contação de histórias, buscando mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes e situar a Educação Financeira. Nesse momento, utilizou-se a obra *A menina, a avó e o cofrinho*, de Cora Coralina, como recurso disparador das discussões. Buscou-se também, por meio da produção de relatos pessoais dos alunos, conhecê-los melhor, compreendendo suas vivências, percepções e relações com o tema trabalhado.

O trabalho com a utilização de gêneros textuais reais permitiu reconhecer quais estudantes já dominavam formas de uso da linguagem em situações concretas de comunicação, evidenciando a existência de uma gramática internalizada, construída nas interações sociais e no cotidiano. Dessa forma, o ensino não partiu da apresentação de regras gramaticais isoladas, mas do uso significativo da língua, possibilitando que os alunos refletissem sobre seu funcionamento a partir de seu uso social. Tal perspectiva contribuiu para deslocar o foco do ensino normativo para a compreensão da linguagem como prática social, favorecendo processos de sistematização progressiva dos conhecimentos linguísticos, conforme defendem estudos que problematizam os objetivos do ensino de Língua Portuguesa..

Assim, o conteúdo foi aprofundado por meio da leitura, análise e produção de anúncios publicitários, possibilitando aos alunos compreenderem como a linguagem pode influenciar escolhas de consumo. A análise comparativa entre anúncios institucionais, como campanhas de conscientização sobre o uso da água, e anúncios comerciais, como propagandas de grandes marcas, permitiu problematizar a diferença entre vender produtos e vender ideias, explorando os apelos emocionais e racionais presentes nesses textos.

A produção de anúncios em duplas, com definição de produto, slogan, preço e ilustração, favoreceu o trabalho colaborativo e o uso funcional da língua, especialmente no emprego de pronomes pessoais e possessivos. A socialização das produções evidenciou tanto avanços na oralidade e na criatividade quanto a necessidade de mediação constante para organização das ideias e clareza na comunicação. As discussões coletivas evidenciaram avanços na compreensão dos alunos acerca do consumo consciente e da responsabilidade social, ainda que tenham surgido desafios relacionados ao aprofundamento conceitual e à mediação das diferentes participações.

Podemos destacar ainda que os trabalhos colaborativos promovem no estudante um maior engajamento e comprometimento, cada estudante procura evidenciar o seu melhor, diminuindo as lacunas da dificuldade de aprendizagem e o entendimento que todos podem contribuir de acordo com suas especificidades para o processo de ensino-aprendizagem. Enfatizando o que diz bell hooks (2013, p. 35) sobre a pedagogia engajada: “Toda sala de aula em que for aplicado o modelo holístico de aprendizado será também um local de aprendizado para o professor, que será fortalecido e capacitado para esse processo”.

Ademais, no âmbito da matemática o projeto busca desenvolver nos alunos um olhar mais questionador e consciente diante das relações de consumo, do trabalho e da convivência com os outros, dentro e fora da escola. De acordo com Santos e Groenwald (2024, p. 623): “Cabe ao professor buscar estratégias didáticas para que, a partir destas habilidades, consiga desenvolver com seus estudantes a EFE a partir de diferentes conteúdos ao longo de cada ano escolar”. As atividades foram organizadas de modo a articular conceitos matemáticos às situações concretas do cotidiano financeiro. As simulações de compra, com uso de dinheiro fictício, listas de produtos e orçamento limitado, possibilitaram trabalhar operações de adição e subtração com significado prático, além de estimular reflexões sobre prioridades, escolhas e consumo consciente.

Atividades como o “mercadinho” e o bingo sobre dinheiro e formas de pagamento, bem como a leitura e construção de boletos, faturas, tabelas e gráficos, contribuíram para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da organização de dados. Observou-se maior engajamento dos alunos nas propostas práticas e lúdicas, enquanto atividades que exigiam maior concentração e autonomia demandaram acompanhamento mais próximo e intervenções frequentes por parte dos docentes.

No segundo semestre, as intervenções aprofundaram as discussões sobre cidadania, direitos humanos e diversidade cultural. As atividades possibilitaram aos estudantes compreender os direitos como

construções históricas e sociais, problematizando temas como migração, diáspora e desigualdades. O levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes revelou concepções iniciais marcadas por simplificações e estereótipos, especialmente em relação ao continente africano. A desconstrução desses estereótipos, através da articulação dos componentes curriculares de História e Geografia, permitiu promover reflexões críticas em consonância com a perspectiva agonística.

As aulas sobre o continente africano e os reinos africanos anteriores à colonização evidenciaram a presença de concepções simplificadas e estereotipadas por parte dos estudantes. O uso de mapas, textos didáticos e atividades em grupo permitiu ampliar a compreensão da África como um continente diverso, composto por múltiplos países, culturas e organizações sociais.

Apesar do interesse demonstrado nas atividades manuais, como a confecção de cartazes, observou-se dificuldade na realização de pesquisas mais autônomas, com tendência à cópia de informações sem interpretação crítica. Esse aspecto evidenciou a necessidade de dividir as tarefas em etapas menores, realizar leituras coletivas e intensificar a mediação docente, ajustando o planejamento às características do grupo. O planejamento mutável é primordial para prática docente e torna-se essencial para o processo de ensino-aprendizagem, respeitando o ritmo e necessidades dos alunos e promovendo a equidade em sala de aula.

O estudo da África como um continente diverso, composto por diferentes países, culturas e histórias, foi desenvolvido por meio da análise de mapas, textos e atividades em grupo. A abordagem dos reinos africanos anteriores à colonização possibilitou problematizar visões eurocêntricas e ampliar a compreensão dos estudantes sobre a história africana. Apesar do interesse demonstrado nas atividades manuais, como a confecção de cartazes, observou-se dificuldade na realização de pesquisas mais autônomas, com tendência à reprodução de informações sem interpretação crítica. A sistematização dos planejamentos e, poste-

riormente, a prática foram guiados pelos estudos do artigo *Educação em Direitos Humanos*, conforme Ramos (2011), que defende uma abordagem agonística.

Nessa perspectiva, a educação em direitos humanos deve ser um espaço de disputa de sentidos, onde as diferenças são problematizadas e o dissenso é parte constitutiva do processo democrático, cabendo ao professor criar esse ambiente de debate em vez de trazer uma visão universal e eurocêntrica. A perspectiva adotada, portanto, busca refletir nossa vida cidadã dentro de uma sociedade na qual devemos lidar com as diferenças. Portanto as discussões sobre cidadania também foram aprofundadas no estudo dos três poderes do Estado e do papel do vereador, culminando na visita à Câmara de Vereadores de Criciúma. Essa experiência mostrou-se significativa ao permitir que os alunos relacionassem os conteúdos escolares ao funcionamento das instituições políticas locais, favorecendo a compreensão da participação social como parte do exercício da cidadania. Essa prática evidenciada pelos alunos também elucidou que a política está relacionada com toda a sociedade e decisões que afetam nosso dia a dia são responsabilidades daqueles que nos representam, o que pode ser enfatizado nas sessões da Câmara que acompanhamos.

As atividades relacionadas à migração, desenvolvidas a partir da música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, mostraram-se especialmente significativas ao mobilizar dimensões afetivas e experiências pessoais dos estudantes. O diálogo sobre deslocamentos forçados, seca e busca por melhores condições de vida permitiu compreender a migração como um fenômeno histórico e social presente na realidade de muitas famílias da turma. O compartilhamento de vivências fortaleceu a empatia, embora tenha exigido constante mediação para manter a organização das falas e o foco pedagógico.

No campo da História, os trabalhos com a diáspora africana, o tráfico negreiro e os processos de resistência possibilitaram compre-

ender os direitos humanos como construções históricas e sociais. O uso de diferentes linguagens, como textos, debates e músicas, especialmente *Asa Branca*, contribuiu para aproximar os conteúdos das vivências dos estudantes, favorecendo a empatia e a reflexão sobre migração, desigualdades e pertencimento.

As discussões sobre migração e imigração também possibilitaram momentos significativos de reconhecimento e troca, uma vez que muitos alunos relataram experiências de migrarem de um estado para o outro, inclusive, nessa turma específica, havia alunos oriundos do nordeste, norte, centro oeste e sudeste do Brasil, e os relatos estavam em consonância com a ideia da vinda em busca de uma vida melhor, de melhores condições de trabalho. Destaca-se, ainda, a realização de uma entrevista com a família de uma estudante imigrante da Venezuela, o que ampliou a compreensão do fenômeno migratório, fortalecendo o respeito às diferenças e o diálogo em sala de aula.

De modo geral, as atividades que envolveram diálogo, debate e relação direta com a realidade dos alunos apresentaram resultados melhores em termos de engajamento e compreensão. Por outro lado, propostas que exigiam maior autonomia, como pesquisas, evidenciaram limites importantes, indicando a necessidade de maior mediação docente e de estratégias mais estruturadas. Esses limites tornaram-se mais evidentes durante as atividades de pesquisa realizadas na sala *maker*, especialmente no trabalho com os reinos africanos. Embora o espaço e a proposta tenham despertado interesse e curiosidade inicialmente, observou-se dificuldade significativa dos estudantes em realizar leituras mais atentas, interpretar informações, organizar-se em grupo e desenvolver respostas de forma autônoma. Mesmo com perguntas orientadoras, muitos grupos recorreram à cópia de trechos produzido por inteligência artificial. Apenas copiavam, sem apropriação crítica dos conteúdos pesquisados.

Durante o acompanhamento das atividades em grupo, tanto no primeiro quanto no segundo semestre, foi necessário intervir cons-

tantemente, retomando as questões propostas, realizando leituras coletivas e auxiliando na orientação das atividades. Ainda assim, na etapa de socialização de cartazes, na maioria das vezes, ficou evidente que parte significativa dos estudantes não conseguia explicar com suas próprias palavras o que havia elaborado nos seus trabalhos, limitando-se apenas à leitura integral do material produzido.

Essa experiência evidenciou que, para esse grupo, a pesquisa escolar e trabalhos mais elaborados em grupo ainda não se configuram como uma prática consolidada, exigindo um trabalho pedagógico mais sistematizado, com etapas menores, maior tempo de mediação docente e estratégias que auxiliem na construção progressiva da autonomia. Ao mesmo tempo, revelou a importância de compreender a pesquisa como um processo formativo e não apenas como um produto final, demandando acompanhamento contínuo e intervenções intencionais ao longo de todo o percurso.

Nesse sentido, a vivência, embora marcada por desafios, contribuiu significativamente para a formação docente ao possibilitar a identificação concreta dos limites do grupo e a necessidade de ajustes no planejamento. A experiência reforçou que a prática pedagógica exige constante observação, escuta devolutiva e reorientação das estratégias de ensino, especialmente quando se trabalha com turmas heterogêneas e com diferentes níveis de autonomia e apropriação dos conhecimentos escolares

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino em cidadania na educação escolar promoveu uma experiência valiosa e enriquecedora para os estudantes, acadêmicos e professores. Durante todo o processo notou-se como a educação é um processo amplo, portanto é indispensável considerar a realidade con-

creta dos alunos como ponto de partida para a organização do ensino, em consonância com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, e a partir disso traçar caminhos para aproximação entre os conteúdos escolares como condição fundamental para a aprendizagem significativa e qualitativa.

No decorrer das intervenções, evidenciou-se a relevância de projetos pedagógicos que articulem teoria e prática, compreendendo-as como uma unidade, na qual ambas são indissociáveis para uma prática docente consciente e profissional, uma vez que a ação pedagógica vazia, desvinculada de fundamentos teóricos, tende a se tornar mecanizada e esvaziada de sentido. Nesse contexto, destaca-se a importância de uma sólida fundamentação teórica desde a formação docente inicial e uma prática consciente e crítica, evidenciando que a educação se constitui como um processo amplo e multidimensional de formação do ser humano, não podendo ser reduzida a um único aspecto do desenvolvimento.

A escola, nesse sentido, cumpre uma função social fundamental na formação integral dos sujeitos. Ao longo do projeto “Cidadania em Conta” permitiu compreender que a aprendizagem dos estudantes se fortalece quando os conteúdos escolares são relacionados ao cotidiano e mediados por práticas dialógicas, participativas e contextualizadas.

Consideramos que, do ponto de vista da formação docente, o projeto contribuiu para a compreensão de que o planejamento pedagógico não é um processo rígido, mas exige constante observação da turma e ajustes conforme as necessidades que emergem no cotidiano escolar. A vivência no Pibid possibilitou perceber que ensinar envolve mediar conflitos, lidar com diferenças, repensar estratégias, além de um acompanhamento constante para a qualificação do ensino, assim como devolutivas e reorganização do processo do ensino, reconhecendo também os limites e potencialidades de cada grupo. Nesse sentido, o projeto reafirma a escola como espaço de formação cidadã e o Pibid como um importante dispositivo para a formação docente inicial, ao permitir ex-

periências pedagógicas fundamentadas teoricamente e comprometidas com a realidade social. A experiência contribuiu para a construção de uma prática docente mais crítica, sensível às diferenças e consciente da complexidade do processo educativo.

Além dos aspectos já destacados, a experiência possibilitou compreender que o trabalho com temáticas socialmente relevantes exige do docente não apenas domínio de conteúdos, mas sensibilidade pedagógica para reconhecer os diferentes modos de participação dos estudantes. Ao longo do desenvolvimento do projeto, tornou-se evidente que a aprendizagem não ocorre de maneira linear ou homogênea, mas se constrói por meio de avanços graduais, retomadas e mediações constantes. Nesse contexto, o papel do professor se amplia para além da transmissão de conhecimentos, assumindo uma função de articulador de experiências, mediador de conflitos e incentivador do pensamento crítico. Tal compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a escuta e a problematização da realidade, possibilitando que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos no processo educativo.

Ademais, a vivência no âmbito do projeto evidenciou que a construção da autonomia discente está diretamente relacionada às oportunidades oferecidas em sala de aula. Estratégias que promovem a investigação orientada, o trabalho coletivo e a reflexão crítica mostraram-se fundamentais, ainda que demandem maior tempo de acompanhamento e intencionalidade pedagógica. Isso indica que o desenvolvimento da autonomia não é um ponto de partida, mas um processo que precisa ser continuamente estimulado e estruturado.

Destaca-se que experiências como essa contribuem significativamente para a consolidação de uma prática docente comprometida com a transformação social. Ao articular teoria e prática em um movimento reflexivo contínuo, reafirma-se a educação como espaço de construção

de sentidos, de reconhecimento das diferenças e de formação de sujeitos capazes de intervir de maneira consciente e responsável na sociedade.

Além disso, torna-se fundamental destacar que o trabalho com a cidadania no contexto escolar não se limita à abordagem de conteúdos específicos, mas envolve a construção de valores, atitudes e posicionamentos diante da realidade social. Nesse sentido, a escola assume um papel central na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as dinâmicas sociais, políticas e econômicas que atravessam seu cotidiano. A vivência proporcionada pelo projeto evidenciou que, quando os estudantes são instigados a refletir sobre questões concretas de suas vidas, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e mobilizador.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da interdisciplinaridade no desenvolvimento das propostas pedagógicas. A articulação entre diferentes componentes curriculares possibilitou ampliar a compreensão dos estudantes acerca dos temas trabalhados, evitando a fragmentação do conhecimento. Ao integrar Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, foi possível construir uma abordagem mais ampla e contextualizada, favorecendo a conexão entre teoria e prática. Essa perspectiva contribui para que o aluno perceba o conhecimento como algo dinâmico e interligado e não como um conteúdo isolado e descontextualizado.

O trabalho com os direitos humanos e a diversidade cultural evidenciou a necessidade de superar abordagens superficiais e estereotipadas. As discussões realizadas em sala de aula demonstraram que os alunos, muitas vezes, reproduzem concepções construídas socialmente, sem uma reflexão mais aprofundada. Nesse sentido, a mediação docente mostrou-se essencial para problematizar essas visões e promover a construção de novos conhecimentos baseados no respeito, na valorização das diferenças e na compreensão histórica dos processos sociais.

Outro ponto que merece destaque é a relevância do planejamento coletivo no contexto da formação docente. As reuniões semanais

do subgrupo do Pibid possibilitaram momentos de reflexão, troca de experiências e construção conjunta das propostas pedagógicas. Esse processo colaborativo contribuiu para o amadurecimento profissional dos acadêmicos ao permitir que compartilhassem dúvidas, desafios e estratégias, fortalecendo a construção de uma prática docente mais consciente e fundamentada.

A experiência também evidenciou a importância do acompanhamento sistemático e da avaliação contínua das práticas pedagógicas. Ao longo do desenvolvimento do projeto, foi necessário reavaliar estratégias, adaptar atividades e reorganizar o planejamento, considerando as respostas dos estudantes e as demandas emergentes da turma. Esse movimento reforça a ideia de que o ensino não é um processo estático, mas dinâmico, exigindo do professor sensibilidade, flexibilidade e capacidade de análise. Nesse contexto, destaca-se ainda o papel da avaliação como um instrumento formativo, que deve ir além da verificação de resultados. A observação das interações, das produções dos alunos e das discussões em sala permitiu compreender melhor o processo de aprendizagem, identificando avanços e dificuldades. Essa perspectiva contribui para uma avaliação mais justa e significativa, centrada no desenvolvimento do estudante e não apenas no produto final.

Ademais, a vivência no Pibid possibilitou compreender a complexidade do trabalho docente, que envolve múltiplas dimensões, como planejamento, execução, avaliação, gestão da sala de aula. O contato direto com a realidade escolar permitiu aos acadêmicos perceber que a prática docente exige muito mais do que domínio de conteúdos, demandando as habilidades de comunicação, mediação e adaptação às diferentes situações.

Outro aspecto importante refere-se à construção da identidade docente. A participação no projeto contribuiu para que os acadêmicos refletissem sobre seu papel enquanto futuros professores, suas concepções de ensino e aprendizagem e os desafios da profissão. Esse processo

de reflexão é fundamental para a formação de profissionais críticos e comprometidos com a educação.

Todas essas experiências reforçam a importância de políticas públicas que, como o Pibid, estejam voltadas à formação docente. Ao proporcionar a inserção dos acadêmicos no contexto escolar desde o início da formação, o Programa contribui para a aproximação entre universidade e escola, fortalecendo a articulação entre teoria e prática. Essa integração é essencial para a construção de uma formação docente de qualidade, capaz de responder às demandas da educação contemporânea.

A indissociabilidade entre a teoria e a prática, vivenciada de maneira tão intensa no Pibid, ganha contornos ainda mais nítidos quando analisada sob a ótica da justiça social e do respeito à diversidade. No decorrer do projeto, evidenciou-se que acolher a pluralidade cultural dos estudantes exige muito mais do que a simples inserção de conteúdos obrigatórios no currículo, demanda uma reorganização metodológica que permita a esses sujeitos expressar suas identidades e vivências. Ao planejar intervenções pedagógicas que não pressupõem um aluno padronizado, os futuros docentes aprendem a mediar o conhecimento científico de modo que ele sirva como instrumento de leitura crítica do mundo para todos, sem distinções.

Sob essa perspectiva, a atuação do professor deixa de ser pautada pela lógica da homogeneização e passa a se caracterizar pela criação de ambientes ricos em estímulos e possibilidades de ação. O trabalho com temas complexos, como a cidadania ativa e as relações étnico-raciais, revelou que a barreira para a aprendizagem muitas vezes não reside nas limitações dos estudantes, mas na rigidez dos formatos escolares tradicionais. Quando o ensino é organizado de forma intencional e as estratégias são diversificadas, cria-se um espaço de segurança afetiva e cognitiva onde cada aluno compreende seu valor social e sua capacidade de produzir saberes.

Essa mudança estrutural impacta diretamente a maneira como os licenciandos concebem seu papel político enquanto educadores. A inserção no contexto escolar sustentada por discussões reflexivas semanais desmistifica a ideia de que a educação inclusiva se reduz a técnicas isoladas ou ao cumprimento burocrático de diretrizes. Pelo contrário, consolida a convicção de que a inclusão é um compromisso ético e diário que se realiza no detalhe do planejamento, na flexibilidade da mediação e no olhar atento que busca identificar o que cada estudante precisa para se apropriar do saber sistematizado.

Por tudo isso, o processo de formação inicial se fortalece ao aproximar o rigor científico das reais necessidades da escola pública. O movimento reflexivo de planejar, agir, avaliar e replanejar, prepara o futuro professor para enfrentar a complexidade das salas de aula contemporâneas com segurança teórica e sensibilidade humana. Ao final deste ciclo, fica claro que ensinar para a diversidade é o único caminho possível para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, onde a igualdade de direitos e a valorização das diferenças caminhem lado a lado na formação de cidadãos conscientes e transformadores de sua própria realidade.

Dessa forma, o projeto “Cidadania em Conta” não apenas contribuiu para o desenvolvimento dos estudantes da educação básica, mas também para a formação dos futuros professores, ao proporcionar uma experiência rica em aprendizagens, desafios e reflexões. A vivência reafirma a necessidade de uma educação comprometida com a transformação social, que valorize a diversidade, promova a inclusão e incentive a participação ativa dos sujeitos na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em síntese, pode-se afirmar que a experiência relatada evidencia o potencial transformador da educação quando fundamentada em práticas críticas, reflexivas e contextualizadas. Ao articular diferentes saberes e promover o diálogo entre teoria e prática, o projeto contri-

buiu para a construção de uma formação docente mais consistente e para o desenvolvimento de estudantes mais conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 25 mai. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2026.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

RAMOS, Aura Helena. Educação em direitos humanos: local da diferença. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 189–202, 2011. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/45FsKkzJ8dTb8GDdPn7ywc-D/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 20 jun. 2026.

SANTOS, Jonata Souza dos; GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira. Integrando a educação financeira escolar no currículo do ensino fundamental: uma análise das políticas públicas e estratégias pedagógicas. **Educação Matemática em Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 618–641, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/63284>. Acesso em: 05 abr. 2025.

SILVA, Albert Henrique de Jesus; OLIVEIRA, Iris Verena. Currículo-quilombo na escola do fim do mundo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 166–184, out./dez. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/79085>. Acesso em: 23 mai. 2025.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

CAPÍTULO 21

PIBID E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CONSTRUINDO APRENDIZAGENS PARA ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS

Alice Mari da Silva Gonçalves Dias¹

Ana Laura Matias Pereira²

Isadora Silva³

Lidia Marques Silva⁴

Tainá Silva Candido⁵

¹ Bolsista de iniciação à docência.

² Bolsista de iniciação à docência.

³ Bolsista de iniciação à docência.

⁴ Bolsista de iniciação à docência.

⁵ Professora colaboradora do subprojeto.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) constitui-se como uma importante política de formação inicial de professores, ao promover a aproximação entre a universidade e a escola básica, favorecendo tanto a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar quanto à articulação entre teoria e prática pedagógica. Nesse contexto, este capítulo apresenta a experiência desenvolvida por bolsistas do Programa por meio do projeto de intervenção intitulado “Ouvindo e Enxergando a Herança Africana”, realizado na Escola Municipal de Educação Básica Giácomo Zanette, localizada no bairro Santo Antônio no município de Criciúma em Santa Catarina.

A escola está inserida em uma comunidade marcada pela diversidade cultural, religiosa e socioeconômica, constituída por famílias de diferentes origens e trajetórias, incluindo grupos migrantes. Tal realidade evidencia o caráter plural das sociedades contemporâneas e reforça a necessidade de uma educação comprometida com o reconhecimento das diferenças e com a construção de relações mais democráticas e inclusivas. Nesse sentido, torna-se necessário defender uma orientação intercultural nas escolas e nos currículos, assentada na tensão dinâmica e complexa entre políticas de igualdade e políticas de diferença, conforme discutem Sousa Santos (2001).

Contudo, a interculturalidade não pode ser compreendida apenas como a convivência entre diferentes grupos culturais. Conforme argumenta Walsh (2009), a interculturalidade crítica constitui um projeto político, ético e epistemológico voltado à transformação das estruturas sociais marcadas pela colonialidade e pelas desigualdades historicamente produzidas. Nessa perspectiva, o diálogo entre culturas pressupõe o reconhecimento das relações de poder que historicamente inferiorizaram determinados grupos sociais, seus conhecimentos e formas de existência. Assim, pensar uma educação intercultural implica

valorizar saberes, histórias e experiências tradicionalmente silenciadas pelos currículos escolares, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e cognitiva.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de alinhar a prática pedagógica a documentos orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), e a legislações, como a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica. Mais do que atender a uma exigência legal, trata-se de fortalecer o compromisso da educação escolar com o reconhecimento das contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira e com a desconstrução de preconceitos historicamente produzidos sobre o continente africano e suas populações.

Tais pressupostos dialogam também com as reflexões de bell hooks (2013) acerca da pedagogia engajada, que compreende a educação como uma prática de liberdade, baseada na participação ativa dos sujeitos e na valorização das experiências vividas no processo de construção do conhecimento. Para a autora, o exercício docente exige constante autoatualização, reflexão crítica e abertura ao diálogo, elementos fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais e comprometidas com a transformação social.

Nessa mesma direção, busca-se incorporar à prática pedagógica o que Connell (1993) denomina de justiça curricular, fundamentada nos interesses dos grupos historicamente desfavorecidos, na participação coletiva e na produção histórica da igualdade. Essa compreensão aproxima-se da interculturalidade crítica defendida por Walsh (2009), ao propor a superação das hierarquias coloniais do conhecimento e a valorização de epistemologias historicamente marginalizadas. Dialoga, igualmente, com Candau (2006), que concebe a educação intercultural como um processo voltado ao reconhecimento do outro, ao diálogo entre diferentes grupos socioculturais e à negociação cultural. Nessa perspectiva, o projeto “Ouvindo e Enxergando a Herança Africana” buscou

construir, juntamente com os estudantes, novas formas de compreender o continente africano e suas múltiplas contribuições para a constituição da cultura brasileira, favorecendo experiências educativas pautadas no respeito à diversidade e na valorização das diferenças.

Dessa maneira, a proposta não apenas se insere em um movimento de valorização da diversidade cultural, mas também reafirma o papel da escola como espaço de formação cidadã e de enfrentamento das desigualdades. A experiência desenvolvida no âmbito do Pibid evidencia que a articulação entre formação docente, prática pedagógica e compromisso social pode gerar impactos significativos nos processos de ensino e aprendizagem, ampliando a compreensão dos estudantes acerca da pluralidade cultural que constitui a sociedade brasileira. Além disso, ao promover atividades que estimularam a escuta, a observação crítica e o diálogo, o projeto contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência histórica e social mais ampla, possibilitando aos estudantes reconhecerem a importância das culturas africanas na constituição da identidade nacional.

Por fim, a intervenção pedagógica configura-se como uma prática educativa comprometida com a valorização da diversidade, com o enfrentamento de preconceitos e com a construção de relações interculturais mais democráticas. Assim, a experiência relatada evidencia que as ações desenvolvidas no âmbito do Programa ultrapassam o cumprimento de exigências curriculares e legais, contribuindo para a formação de professores críticos e reflexivos e para a construção de uma educação comprometida com o reconhecimento, a valorização e a visibilização das culturas afro-brasileiras e africanas.

PIBID, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMPROMETIDA COM AS DIFERENÇAS

O Pibid constitui-se como uma importante política de formação inicial de professores, ao promover a aproximação entre universidade e escola básica e possibilitar aos licenciandos experiências concretas de inserção no cotidiano escolar. Ao articular teoria e prática, o Programa contribui para a construção da identidade docente, favorecendo a reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre os desafios que permeiam a educação contemporânea. Além disso, as ações desenvolvidas pelos bolsistas impactam diretamente os estudantes da educação básica, que passam a vivenciar práticas pedagógicas diversificadas e inovadoras.

Nesse sentido, o Pibid fortalece o compromisso com uma educação inclusiva e socialmente referenciada, ao incentivar a construção de experiências pedagógicas que dialoguem com as realidades e especificidades das comunidades escolares. Conforme destacam Silva, Deimling e Valderrama (2022), em consonância com o Decreto nº 7.219/2010 (Brasil, 2010), entre os objetivos do Programa está o incentivo à participação das escolas públicas na formação de futuros professores, reconhecendo os docentes da educação básica como coformadores e protagonistas desse processo (Brasil, 2010). Dessa forma, o Pibid ultrapassa a dimensão da formação técnica, constituindo-se também como espaço de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e com a transformação social.

Considerando a comunidade em que a escola está inserida, marcada pela presença de famílias oriundas de diferentes contextos culturais e migratórios, torna-se fundamental refletir sobre as relações entre

cultura, identidade e educação. Como afirma Hall (2003), as identidades são construídas por meio da diferença, sendo permanentemente produzidas e transformadas nas relações sociais e culturais. Sob essa perspectiva, a escola não pode ser compreendida como um espaço neutro de transmissão de conhecimentos, mas como um território atravessado por múltiplas experiências, identidades e formas de compreender o mundo.

Tal compreensão aproxima-se das reflexões de Moreira (2003), para quem não existe educação dissociada da cultura. Segundo o autor, a escola deve superar perspectivas monoculturais historicamente presentes na educação e constituir-se como espaço de diálogo, reflexão crítica e valorização das diferenças. Assim, a diversidade cultural deixa de ser percebida como obstáculo ao processo educativo e passa a ser compreendida como elemento constitutivo das práticas pedagógicas.

Nessa mesma direção, Walsh (2009) propõe o conceito de interculturalidade crítica, entendida não apenas como a convivência entre diferentes culturas, mas como um projeto político, ético e epistemológico voltado à transformação das estruturas sociais marcadas pela colonialidade e pelas desigualdades historicamente produzidas. Para a autora, a interculturalidade deve promover o diálogo entre diferentes saberes e experiências sem desconsiderar as relações de poder que historicamente inferiorizaram determinados grupos sociais, suas culturas e seus conhecimentos. Dessa forma, pensar uma educação intercultural implica reconhecer e valorizar saberes historicamente marginalizados, questionando hierarquias culturais e epistemológicas reproduzidas pelos currículos escolares.

A partir dessa perspectiva, o projeto “Ouvindo e Enxergando a Herança Africana” foi elaborado considerando as características socio-culturais da comunidade escolar, buscando possibilitar que os estudantes compartilhassem suas experiências, reconhecessem a diversidade presente no espaço educativo e desenvolvessem uma compreensão mais ampla acerca das contribuições africanas para a constituição da sociedade brasileira.

Nesse contexto, a prática pedagógica assume um caráter intercultural ao promover o encontro entre diferentes saberes, culturas e vivências.

Entretanto, para que tal proposta se concretize, torna-se necessário defender uma orientação intercultural crítica nos currículos e nas práticas escolares, assentada na tensão dinâmica entre políticas de igualdade e políticas de diferença, conforme discutido por Sousa Santos (2001). Nessa perspectiva, a valorização da diversidade não implica a negação das desigualdades historicamente construídas, mas o reconhecimento de que o enfrentamento dessas desigualdades exige o diálogo entre diferentes grupos socioculturais e o questionamento de relações de poder que produzem exclusão e silenciamento.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando articulada à Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Mais do que cumprir uma determinação legal, trata-se de promover uma educação comprometida com o reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira, enfrentando preconceitos e estereótipos historicamente construídos sobre o continente africano. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) também reforça a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam o respeito às diferenças.

As reflexões de bell hooks (2013) contribuem significativamente para essa discussão ao defender a pedagogia engajada como uma prática educativa voltada à liberdade, à participação e à construção coletiva do conhecimento. Para a autora, ensinar implica criar condições para que estudantes e professores dialoguem, questionem e construam conhecimentos de forma compartilhada. Tal perspectiva exige que os docentes estejam permanentemente abertos à aprendizagem e à revisão crítica de suas próprias concepções.

Como afirma hooks (2013), os educadores comprometidos com a transformação social assumem riscos ao desafiar currículos e

práticas que reproduzem relações de dominação, convertendo a sala de aula em um espaço de resistência e emancipação. Nesse sentido, a autora destaca a importância da autoavaliação docente, compreendida como um processo contínuo de reflexão, estudo e abertura ao diálogo. Para a construção de práticas pedagógicas interculturais, essa postura é fundamental, pois possibilita que os professores reconheçam os conhecimentos produzidos pelos próprios estudantes e ampliem suas formas de compreender o mundo.

A proposta também dialoga com o conceito de justiça curricular desenvolvido por Connell (1993), fundamentado nos interesses dos grupos historicamente desfavorecidos, na participação coletiva e na produção histórica da igualdade. Sob essa ótica, o currículo deve ser organizado de modo a garantir visibilidade às experiências e aos conhecimentos de grupos tradicionalmente marginalizados, contribuindo para a superação de desigualdades sociais e educacionais. Trata-se de compreender a igualdade não como condição já existente, mas como uma construção histórica que demanda ações concretas de enfrentamento às diversas formas de exclusão.

Essa concepção aproxima-se das reflexões de Candau (2006), para quem a educação intercultural deve promover o reconhecimento do outro, o diálogo entre diferentes grupos socioculturais e a negociação cultural. A autora defende uma educação capaz de construir relações mais democráticas e inclusivas, valorizando as diferenças sem transformá-las em desigualdades. Assim, a escola passa a ser concebida como um espaço de encontro entre culturas, saberes e experiências distintas.

No âmbito das relações étnico-raciais, Chagas (2017) destaca que, embora a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) represente um marco histórico para a educação brasileira, sua implementação ainda enfrenta inúmeros desafios. Segundo o autor, frequentemente o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana permanece restrito a datas comemorativas ou atividades pontuais, sem integrar efetivamente o cur-

rículo escolar. Tal realidade evidencia a persistência de estruturas curriculares que continuam privilegiando determinadas narrativas históricas em detrimento de outras.

Essa reflexão dialoga diretamente com a proposta do projeto “Ouvindo e Enxergando a Herança Africana”, uma vez que evidencia a necessidade de superar abordagens superficiais e folclorizadas da cultura africana. Nessa perspectiva, a valorização da herança africana deve constituir-se como eixo permanente da prática pedagógica, contribuindo para a construção de uma educação intercultural, antirracista e comprometida com a justiça curricular. Como afirma Moreira (2003), cabe à escola assumir o papel de espaço de crítica cultural, possibilitando que estudantes e professores questionem aquilo que frequentemente é apresentado como natural ou inevitável e compreendam que as relações sociais podem ser transformadas.

Dessa forma, as contribuições de Hall (2003), Moreira (2003), Walsh (2009), Sousa Santos (2001), hooks (2013), Connell (1993), Candau (2006) e Chagas (2017) permitem compreender a educação intercultural como um compromisso ético, político e pedagógico voltado ao reconhecimento das diferenças, ao enfrentamento das desigualdades e à valorização dos saberes historicamente marginalizados. É nesse horizonte teórico que se insere o projeto “Ouvindo e Enxergando a Herança Africana”, buscando promover práticas educativas capazes de ampliar a compreensão dos estudantes acerca da diversidade cultural brasileira e das contribuições africanas para a constituição da sociedade.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa, elaborado a partir de uma intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do Pibid. A ação foi realizada em

uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Básica Giácomo Zanette, localizada no município de Criciúma, Santa Catarina. Participaram da intervenção dezoito estudantes, acompanhados por acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), sob orientação de docentes da instituição e supervisão da professora regente da turma.

A intervenção foi desenvolvida ao longo de dois meses, totalizando oito encontros, e integrou os componentes curriculares de Ciências e Língua Portuguesa. O planejamento das atividades foi fundamentado nas habilidades previstas pela BNCC (Brasil, 2018), contemplando conteúdos relacionados aos sentidos da audição e da visão, à produção e propagação do som, ao comportamento da luz, à formação das sombras e aos cuidados com a saúde auditiva e visual. Paralelamente, foram desenvolvidas atividades de leitura, oralidade, escrita e produção textual, articuladas à temática da herança africana e afro-brasileira.

A elaboração do projeto partiu dos pressupostos da educação intercultural e da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), buscando promover o reconhecimento das contribuições africanas para a formação da cultura brasileira e favorecer a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural. Nesse sentido, as atividades foram organizadas de modo a articular conhecimentos científicos, expressões culturais e experiências dos estudantes, promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento.

A intervenção foi estruturada em quatro etapas. Na primeira, realizou-se um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do continente africano, da cultura afro-brasileira e dos conteúdos relacionados aos sentidos humanos, por meio de rodas de conversa e atividades diagnósticas. Essa etapa possibilitou identificar percepções, dúvidas e conhecimentos já construídos pelos alunos, orientando o planejamento das ações subsequentes.

Na segunda etapa, foram desenvolvidas atividades voltadas à exploração do sentido da audição. Os estudantes participaram de dinâmicas de identificação e produção de sons, experimentações envolvendo a propagação sonora, jogos educativos e atividades de criação musical inspiradas em manifestações culturais africanas. Essas ações buscaram favorecer a compreensão dos conteúdos científicos ao mesmo tempo em que promoviam o contato com diferentes expressões culturais.

A terceira etapa concentrou-se no estudo da visão, da luz e das sombras. Foram realizadas atividades experimentais utilizando lanternas, materiais diversos e observação de fenômenos luminosos, além da produção de teatro de sombras e da confecção de máscaras africanas. As propostas procuraram relacionar conceitos científicos às manifestações artísticas e culturais africanas, estimulando a criatividade, a investigação e o trabalho colaborativo.

Na quarta e última etapa, os estudantes participaram da elaboração de materiais de conscientização sobre os cuidados com a saúde auditiva e visual, produzindo cartazes, textos e apresentações coletivas. Esse momento buscou sistematizar os conhecimentos construídos ao longo do projeto, incentivando a autoria dos estudantes e a socialização das aprendizagens.

Os procedimentos metodológicos adotados privilegiaram estratégias participativas, como rodas de conversa, atividades lúdicas, experimentações, produções artísticas e textuais, trabalhos em grupo e momentos de socialização. Para a realização das atividades, foram utilizados diferentes recursos didáticos, incluindo instrumentos musicais, materiais recicláveis, lanternas, cartolinas, imagens impressas, materiais artísticos e livros didáticos. A diversidade de recursos teve como objetivo favorecer a aprendizagem significativa, o protagonismo estudantil e a articulação entre teoria e prática.

A avaliação ocorreu de forma processual e formativa, considerando a participação dos estudantes, o envolvimento nas atividades pro-

postas, a capacidade de relacionar os conteúdos científicos às discussões culturais desenvolvidas ao longo da intervenção e as produções realizadas individual e coletivamente. Mais do que mensurar resultados finais, buscou-se acompanhar os processos de aprendizagem, a ampliação dos conhecimentos construídos e o desenvolvimento de atitudes de respeito à diversidade cultural.

Além de seu caráter pedagógico, a intervenção constituiu-se como espaço de formação inicial docente, possibilitando às acadêmicas participantes a vivência de práticas fundamentadas na educação intercultural, na pedagogia engajada e na valorização das relações étnico-raciais. Dessa forma, a experiência desenvolvida no âmbito do Pibid contribuiu simultaneamente para a formação dos estudantes da educação básica e para a construção dos saberes profissionais das futuras professoras.

OUVINDO E ENXERGANDO A HERANÇA AFRICANA: RELATO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

O projeto “Ouvindo e Enxergando a Herança Africana” foi desenvolvido ao longo de oito encontros com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo promover o reconhecimento das contribuições africanas para a formação da cultura brasileira por meio da articulação entre os componentes curriculares de Ciências e Língua Portuguesa. A proposta foi fundamentada na educação intercultural, na justiça curricular (Connell, 1993) e na Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), buscando integrar conhecimentos científicos relacionados aos sentidos da audição e da visão com a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras.

Tal perspectiva implica enfrentar a colonialidade do poder, do saber e da natureza (Walsh, 2009), ainda presente nas formas como o continente africano é representado no contexto escolar. Nesse senti-

do, as atividades desenvolvidas buscaram reconhecer a legitimidade de conhecimentos produzidos a partir de outros referenciais epistêmicos, frequentemente marginalizados nos currículos escolares, tensionando visões estereotipadas e homogêneas sobre a África.

A escolha da temática esteve relacionada ao contexto da escola, situada em uma comunidade marcada pela diversidade cultural e pela presença de famílias migrantes, o que tornou necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que dialogassem com diferentes experiências culturais. Nesse sentido, o projeto buscou concretizar a ideia de ancoragem social do currículo (Moreira, 2003), articulando os conteúdos escolares às vivências dos estudantes e às questões sociais e culturais presentes em seu cotidiano.

A primeira etapa da intervenção concentrou-se no estudo da audição e da saúde auditiva, desenvolvida ao longo de três encontros. Inicialmente, foram realizadas dinâmicas de produção e identificação de sons, com o uso de objetos do cotidiano e de instrumentos musicais de origem africana, como kalimba, balafon, corá, djembê e xquerê. A atividade de escuta com os olhos vendados permitiu intensificar a percepção auditiva dos estudantes, deslocando o foco da visão para a audição e favorecendo a compreensão dos diferentes tipos de sons e suas variações.

Em articulação com essa experiência, foram apresentados mapas do continente africano e imagens dos instrumentos, o que possibilitou discutir suas origens e problematizar concepções estereotipadas sobre a África. Nesse momento, observou-se que muitos estudantes associavam o continente a uma imagem única e homogênea, percepção que foi sendo ressignificada por meio do diálogo e da ampliação de repertórios culturais.

Ainda nessa etapa, destacou-se a exploração de elementos da natureza e de animais africanos na construção das atividades musicais. Os estudantes foram convidados a criar composições sonoras em grupo, utilizando palmas, sons corporais e representações sonoras de elementos

como chuva, vento e diferentes animais do continente africano, como leão, elefante e girafa. Essa proposta possibilitou a integração entre conhecimentos científicos sobre som e expressões culturais africanas, ampliando a compreensão de que a natureza também é interpretada simbolicamente em diferentes culturas.

Na sequência, foi realizada a atividade Bingo dos Sons, na qual os estudantes deveriam identificar sons e relacioná-los a imagens correspondentes. Posteriormente, eles produziram um relato escrito sobre a experiência, articulando leitura, escrita e oralidade. Essas ações reforçaram a dimensão interdisciplinar do projeto e evidenciaram a construção ativa do conhecimento pelos estudantes.

A segunda etapa concentrou-se nos conteúdos relacionados à visão, à luz e à formação das sombras, e foi desenvolvida em três encontros. Inicialmente, foram realizadas conversas investigativas sobre o comportamento da luz no cotidiano, seguidas de experimentações com materiais transparentes, translúcidos e opacos. Os estudantes observaram diferentes interações da luz com os objetos, registrando hipóteses e conclusões a partir das experiências vivenciadas.

Em continuidade, foram realizadas atividades de exploração das sombras com o uso de lanternas e objetos diversos, possibilitando a compreensão prática da formação das sombras. Paralelamente, foram inseridos elementos das culturas africanas, especialmente no que se refere à oralidade e à contação de histórias, ressaltando o papel dos animais e da natureza como mediadores simbólicos de narrativas tradicionais.

Nesse contexto, os estudantes confeccionaram personagens em cartolina representando animais africanos e elementos da natureza, como leão, girafa e baobá, os quais foram utilizados em apresentações de teatro de sombras. As encenações foram acompanhadas de narrativas, sons corporais e expressões orais, aproximando ciência, arte e cultura em uma experiência pedagógica integrada. Essa atividade possibilitou compreender que diferentes culturas produzem formas próprias de explicar

e narrar o mundo, valorizando saberes que extrapolam a racionalidade científica ocidental.

Na sequência, os conteúdos foram sistematizados por meio de atividades do livro didático e discussões coletivas sobre transparência, translucidez e opacidade. Como culminância dessa etapa, os estudantes confeccionaram máscaras africanas, retomando elementos simbólicos discutidos ao longo do projeto e fortalecendo a relação entre expressão artística e diversidade cultural.

A culminância do projeto ocorreu ao longo de duas aulas, por meio da elaboração de campanhas de conscientização sobre os cuidados com a saúde auditiva e visual. Os estudantes foram organizados em grupos e produziram cartazes e anúncios publicitários voltados ao público infantil, mobilizando conhecimentos de Ciências e Língua Portuguesa, bem como recursos persuasivos como cores, imagens, slogans e organização visual. Durante essa etapa, foram discutidas situações do cotidiano que podem prejudicar os sentidos, aproximando os conteúdos escolares das experiências dos estudantes.

Ao longo de todo o processo, as intervenções foram articuladas ao conceito de ancoragem social do currículo (Moreira, 2003), ao buscar relacionar conteúdos científicos a dimensões culturais e sociais. Essa perspectiva dialoga com a interculturalidade crítica de Catherine Walsh (2009), ao compreender a educação não como simples inclusão de conteúdos culturais, mas como um movimento de questionamento das hierarquias epistêmicas e da colonialidade ainda presente na escola. Nesse sentido, a interculturalidade assume um caráter político e pedagógico, ao reconhecer a pluralidade de saberes e experiências.

A experiência foi ampliada pela visita à aldeia indígena Tekoá Marangatu, que possibilitou aos estudantes o contato direto com outras formas de vida, saberes e cosmologias. Essa vivência contribuiu para o aprofundamento das reflexões sobre identidade e diferença, evidenciando que as identidades são construídas nas relações com o outro (Hall,

2003). Além disso, reforçou a importância de práticas pedagógicas interculturais, em consonância com Candau (2006), ao promover o diálogo entre diferentes grupos culturais e a valorização das diferenças.

Por fim, os resultados observados indicaram o engajamento dos estudantes nas atividades, a ampliação de seus conhecimentos científicos e culturais e a ressignificação de concepções estereotipadas sobre o continente africano. Essa perspectiva aproxima-se de Walsh (2009), ao defender a necessidade de descolonizar o saber, o poder e o ser, especialmente no espaço escolar, historicamente marcado por narrativas eurocentradas. Para além disso, a experiência contribuiu significativamente para a formação inicial das acadêmicas do Pibid, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de uma postura docente crítica, reflexiva e comprometida com uma educação intercultural e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica “Ouvindo e Enxergando a Herança Africana” evidenciou a relevância de práticas docentes fundamentadas na perspectiva intercultural para a promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas. Ao articular os componentes curriculares de Ciências e Língua Portuguesa por meio de atividades sensoriais, artísticas e culturais, o projeto possibilitou a ampliação dos conhecimentos científicos e linguísticos dos estudantes, bem como o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica e respeitosa acerca da diversidade cultural e das contribuições africanas para a formação da cultura brasileira.

Os resultados apontam que a abordagem intencional da herança africana, em consonância com a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), contribui para o enfrentamento de estereótipos e para a problematização de narrativas historicamente naturalizadas no espaço escolar. Nesse

sentido, a experiência reafirma a escola como um espaço de diálogo, reconhecimento das diferenças e construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação em direitos humanos e com a valorização da diversidade, conforme discutem Candau (2006) e os estudos sobre educação intercultural.

Observou-se, ao longo do processo, um aumento significativo do engajamento dos estudantes, que passaram a participar de forma mais ativa, expressando ideias, experiências e conhecimentos durante as atividades. Esse movimento se relaciona à perspectiva da pedagogia engajada de bell hooks (2013), ao compreender a sala de aula como um espaço coletivo de produção do conhecimento, no qual a escuta, a oralidade e a valorização das experiências dos sujeitos são elementos centrais do processo educativo.

No que se refere à formação docente, a experiência contribuiu para o fortalecimento da articulação entre teoria e prática no âmbito do Pibid, possibilitando às acadêmicas a construção de um olhar mais sensível às dinâmicas culturais presentes no cotidiano escolar. Esse processo evidenciou a importância de uma prática pedagógica orientada pelos princípios da justiça curricular (Connell, 1993), especialmente no que se refere à valorização de diferentes saberes e à construção de uma educação mais equitativa.

Por fim, considera-se que projetos dessa natureza possuem potencial formativo tanto para os estudantes da educação básica quanto para a formação inicial de professores, ao promoverem experiências interdisciplinares e interculturais no contexto escolar. Desse modo, reafirma-se que práticas pedagógicas voltadas à herança africana não se limitam ao cumprimento de uma exigência legal, mas constituem ações educativas transformadoras, capazes de contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva e de uma sociedade mais plural, democrática e comprometida com as diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 abr. 2026.

BRASIL. DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm . Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/bncc>. Acesso em: 13 abr. 2026

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: o local da diferença. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, p. 5–24, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45FsKkzJ8dTb8GDdPn7ywcD/?lang=pt>
Acesso em: 13 abr. 2026

CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba: tão perto de chegar, mas longe de enxergar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p.

79–98, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KFVY38qTQ55qnVLx55sj7kh/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 13 abr. 2026

CONNELL, R.W. **Schools and social justice**. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução e organização Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156–168, maio/ago. 2003. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt .Acesso em: 13 abr. 2026.

SILVA, Rebeca Fernanda de Souza; DEIMLING, Natália Neves Macedo; VALDERRAMA, Patrícia. PIBID: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, n. 2, e 222648, 2022. Disponível em: (doi.org in Bing). Acesso em: 13 abr. 2026. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WBRbgMmYDvfZXyc7f6jbtZS/?lang=pt#> Acesso em: 13 abr. 2026

SOUSA SANTOS, Boaventura. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre,

v. 26, n. 1, p. 13–32, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41311> . Acesso em: 13 abr. 2026

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

Fonte financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

ORGANIZADOR

Ricardo Luiz de Bittencourt

Doutor (2008) e mestre (1998) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Fundamentos da Educação (1994) e Fundamentos Psicológicos do Ensino (1995). Graduado em Pedagogia pela União das Faculdades de Criciúma (1992) e Filosofia pela Uniasselvi (2014). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC). Coordenador Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – Edital 10/2024.



LICENCIATURAS
INTEGRADAS



SABER
ACADÊMICO



EDITORA
ASSOCIADA
À ABEU
abeu.org.br