

18 ANOS
2007-2025

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA



IFPA - CAMPUS BELÉM



I ENPEB

**I Encontro Nacional de Práticas Pedagógicas
na Educação Básica - IFPA Campus Belém**

**Evento comemorativo pelos 18 anos do
curso de Pedagogia do IFPA campus Belém**



ANAIS: I ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA *CAMPUS* BELÉM
DIRETORIA DE ENSINO - DEN
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BELÉM-PA
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E56 Encontro Nacional de práticas pedagógicas na educação básica (2025: Belém, PA)

Anais : I Encontro Nacional de práticas pedagógicas na educação básica: evento comemorativo pelos 18 anos do curso de pedagogia do IFPA, Belém. / Organizadoras: Helena do Socorro Campos da Rocha, Delcilene Sanches Furtado. 1 . ed. - Belém : IFPA, 2025.

Formato digital – PDF
ISBN 978-65-5163-010-1

1.Práticas pedagógicas. 2. Educação básica. 3. Pedagogia. I.Rocha, Helena do Socorro Campos da (Org.) . II. Furtado, Delcilene Sanches (Org.).III. Título.

CDD 23. ed.: 370.71

FICHA TÉCNICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA *CAMPUS* BELÉM

Direção Geral do *Campus* Belém

Hélio Antônio Lameira de Almeida

Diretoria de Ensino - DEN

Diego de Leon Brito Carvalho

Diretoria de Extensão - DEX

Rita de Cassia F. de Vasconcelos

Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - DPPI

Vítor Hugo Lopes Branco

Departamento de Ensino Superior

Thiago Antônio Paixão de Sousa Costa

Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFPA *campus* Belém

Delcilene Sanches Furtado

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

Organização

Delcilene Sanches Furtado

Helena do Socorro Campos da Rocha

Editoração e Diagramação

Helena do Socorro Campos da Rocha

Capa

Rubens Pinheiro Cunha - Núcleo de Artes Visuais - NAV/ASCOM IFPA *Campus* Belém

ANAIS: I ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Evento Comemorativo pelos 18 Anos do Curso de Pedagogia do IFPA – Campus Belém

Comissão Organizadora do Evento

Adalcilena Helena Café Duarte
Ana Claudia Ferreira Rosa
Delcilene Sanches Furtado
Helena do Socorro Campos da Rocha
Hermínio Tavares Sousa dos Santos
Márcia Cristina Lopes e Silva

Comissão Científica

Profª. Mª. Adalcilena Helena Café Duarte
Profª. Drª. Ana Claudia Ferreira Rosa
Profª. Drª. Ana Patrícia de Oliveira Fernandez
Prof. Dr. Ariwilson Gomes dos Santos
Profª. Mª. Delcilene Sanches Furtado
Profª. Drª. Helena do Socorro Campos da Rocha
Prof. Dr. Hermínio Tavares Sousa dos Santos
Profª. Drª. Karla Cristina Furtado Nina
Profª. Drª. Marcia Cristina Lopes e Silva
Profª. Drª. Marta Coutinho Caetano
Profª. Mª. Maíra Vasconcelos da Silva

Equipe de Organização

Decoração

Sirlene Damasceno Nascimento

Logística

Amanda Silva de Oliveira Monte
Caroline da Costa Reis
Danubia Batista dos Reis
Emily Vanzaler Chaves
Lorrana Keller Monteiro Siqueira
Jessica Neves de Lima Fernandes
Madalena Moraes Gonçalves
Natalia Trindade Souza
Revellyn Keury da Silva da Conceição
Vivian Suanny Souza da Silva

Divulgação

Kaylane Barros de Souza
Wirinelton Baia da Silva
Yasmim Aquino da Silva
Yasmin Leal Dias

Credenciamento

Adriano Sozinho de Matos
Bethânia Cristine Silva dos Santos
Emanuelle Marieta Viana Carrera
Levy Nascimento Lima da Silva
Tainá Ariadne dos Santos Gonçalves
Evellyn Thais M da Silva

Monitoras

Ana Beatriz Santos e Silva
Evyla Fabianne Santos da Silva
Johanne Freitas dos Santos
Larissa Rodrigues do Rozario Teixeira

Ressalva: Os textos apresentados são de criação original dos autores, que responderão individualmente por seus conteúdos ou por eventuais impugnações de direito por parte de terceiros.

Nas listas de frequência os participantes autorizaram por meio de assinatura com o uso de imagem e voz para a divulgação do evento.

SUMÁRIO

PROGRAMAÇÃO	6
APRESENTAÇÃO.....	8
PAINEL INTEGRADO: PRÁTICAS FORMATIVAS, IDENTIDADE PROFISSIONAL E TRABALHO DO PEDAGOGO	13
COMUNICAÇÃO ORAL GT 1	17
Relato de experiência do PIBID: uma experiência na escola Alzira Pernambuco.....	18
A ludicidade na alfabetização: uma experiência com o bingo das sílabas no contexto do PIBIB/IFPA/Belém.....	20
Sementes da leitura: experiências com práticas de alfabetização no PIBID/IFPA/Belém.....	23
Relato de experiência do PIBID: aplicação do projeto de ensino “palavras que preservam: alfabetização e sustentabilidade”.....	26
Práticas pedagógicas flexíveis e heterogeneidade entre os alunos: aprendizados das vivências do PIBIB/IFPA/Belém.....	29
Entre palavras e sustentabilidade: um relato de experiência sobre aplicação do jogo reciletrar no PIBID/IFPA/Belém.....	31
Explorando a geometria nos anos iniciais: uma experiência lúdica para o desenvolvimento do pensamento matemático.....	34
Desafios e conquistas no processo de alfabetização: experiências vivenciadas no PIBID/IFPA/Belém.....	37
Práticas inclusivas no ensino fundamental: um relato de observação de aulas de meio ambiente com estudante com TEA, TOD e TDAH	40
Caminhos e descobertas: um relato sobre as práticas educativas com alunos do ensino fundamental dos anos iniciais.	43
A importância da iniciação à docência na formação do pedagogo: experiências vivenciadas no PIBID/ IFPA/ Belém.....	46
Futebol e sala de aula: uma experiência didática sobre a guerra entre Rússia e Ucrânia no ensino de Geografia.....	49
Percepções iniciais das vivências docentes em uma escola ribeirinha: um relato de experiência na educação do campo.....	52
COMUNICAÇÃO ORAL GT 4 e 5	54
Narrativa autoetnográfica: vivências neurodivergente na escola.....	55
Práticas inclusivas no atendimento a estudantes com TEA: uma análise a partir de observações em sala de aula.....	59
Práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com transtorno do espectro autista: relato de observação em aulas de Ciências Biológicas no ensino médio.....	62
Neurodivergências na educação básica: desafios e possibilidades a partir das práticas pedagógicas.....	64
EJAI e diversidades: caminhos pedagógicos para garantir aprendizagem e pertencimento	66
Círculo de cultura: dinâmica “era uma vez...”.....	68
Crenças de autoeficácia docente para atuação com letramento de gênero.....	71
COMUNICAÇÃO ORAL GT 6.....	73
Pedagogia de futuros possíveis: sankofa como princípio investigativo do afrofuturismo nas práticas educativas.....	74
Uma proposta de tabuleiro silábico como recurso de transposição didática para o 2º ano do ensino fundamental.....	79
Transposição didática: tecnologia educacional para o ensino da multiplicação nos anos iniciais do ensino fundamental.....	81
Fluxograma da adição em sala de aula: meio didático como forma de pesquisa.....	84
Transposição didática e ciências: o ensino de cadeias alimentares para o 4º ano do ensino fundamental.....	86
Desafios da formação docente no Brasil: dos saberes docentes às práticas pedagógicas.....	89
Sankofa e a jornada dos saberes: um jogo de tabuleiro como ferramenta pedagógica para formação docente.....	92
Do plano ao espaço: estratégias lúdicas para o ensino de geometria no 4º ano.....	94
Sankofa e a jornada dos saberes: jogo educativo afrofuturista como produto educacional na formação docente	96
Formação de professores como processo histórico e permanente	99
As aventuras do Santana: relatos de vivências dos usuários do serviço de convivência e fortalecimento de vínculo	102
O professor enquanto ator racional: diálogos sobre saberes docente e práticas pedagógicas	105

ANAIS: I ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Evento Comemorativo pelos 18 Anos do Curso de Pedagogia do IFPA – Campus Belém
16 a 18/12/2025

PROGRAMAÇÃO

16 de dezembro de 2025 (Terça-Feira)

14h - 17h - **Credenciamento/ Inscrições**

16h – 17h – **Apresentação Cultural**

Música: Estudantes de Pedagogia: Yasmin Leal (1º Período), Adriano Sozinho (5º Período).

Convidados: Giselle Monteiro (Música) e Edson Santana (percussão)

Mostra de vídeos: Yasmin Aquino (5º período)

17h – 18h - **Mesa de Abertura**

18h - 20h – **Conferência de Abertura: EDH e ERER na formação inicial e continuada de professores de Educação Básica**

Conferencista: Prof.^a Dr.^a. Wilma de Nazaré Baia Coelho (UFPA)

Mediação: Prof.^a Dr.^a. Márcia Cristina Lopes e Silva (IFPA)

Local: Auditório Central.

17 de dezembro de 2025 (Quarta-Feira)

8h – 18h - **II Mostra de Produtos Educacionais**

Mediação: Profa. Dra. Ana Maria Leite Lobato ProfEPT (IFPA)

Local: Auditório Central.

14h – 16h – **Comunicação Oral**

14h – 16h – **Roda de Conversa:** “Prateleira do Amor: diálogos sobre subjetividades e educação de gênero na escola”

Palestrante: Prof.^a Dr.^a. Ana Patrícia de Oliveira Fernandez (IFPA)

16h - 17h – **Mesa-redonda/Palestra:** Diversidade e pesquisa em educação

Palestrante: Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Lopes e Silva (IFPA)

17h -18h – **Palestra:** Práticas Pedagógicas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Palestrante: Prof.^o Dr. Hermínio Tavares Sousa dos Santos (IFPA)

18 de dezembro de 2025 (Quinta-Feira)

14h – 15h - **Palestra:** Práticas Pedagógicas para futuros possíveis

Palestrante: Prof. Dra. Helena do Socorro Campos da Rocha (IFPA)

15h – 16h - **Painel integrado:** Práticas formativas, identidade profissional e trabalho do Pedagogo

Palestrantes:

Profª Drª Ana Claudia Ferreira Rosa (IFPA)

Alessandra Almeida Ferreira (Egressa do Curso de Pedagogia/ IFPA)

Suzielem Silva da Rocha (Egressa do Curso de Pedagogia/ IFPA)

Mediador

Profº Dr. Hermínio Tavares Sousa dos Santos (IFPA)

16h – 17h - **Mesa comemorativa dos 18 anos do Curso de Pedagogia do IFPA/Belém**

Convidados: (professoras que atuaram como coordenadores do curso e substitutos)

Profª Celiamar Costa Simões Moreira

Profª Ana Patrícia de Oliveira Fernandez (Profª Fernanda Suely Barata)

Profª Fernanda Suely Barata (Profª Marilda)

Profª Marta Coutinho Caetano (Profª Delcilene Sanches Furtado)

Profª Delcilene Sanches Furtado (Profª Adalcilena Helena Café Duarte)

Estudante Pibid. Danielle Faro Couto Cardoso

17h – 18h - **Coquetel de Encerramento**

APRESENTAÇÃO

Caro(a) leitor(a)!

Apresentamos os Anais do evento intitulado I Encontro Nacional de Práticas Pedagógicas na Educação Básica, evento que encerrou as comemorações pelos 18 anos do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A programação aconteceu no Auditório Central do Campus, reunindo estudantes, docentes, pesquisadores e profissionais da educação de várias regiões do país nos dias 16, 17 e 18 de dezembro de 2025

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPA Campus Belém, vinculado ao Departamento de Ensino, Ciências e Formação de Professores (DEPRO), teve sua primeira turma iniciada em 16 de abril de 2007, após aprovação pela Resolução nº 054/2006-CONDIR, de 4 de dezembro de 2006. Em 2011, o Curso passou pelo processo de reconhecimento junto ao MEC.

Por ser ofertado em uma instituição integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o curso incorpora em seu projeto pedagógico os princípios e finalidades expressos na Lei nº 11.892/2008. Assim, consolida-se como um percurso formativo que prepara o futuro pedagogo para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentado na pesquisa aplicada, na extensão tecnológica e nas relações entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Esse diferencial permite intervenções qualificadas nas escolas de Educação Básica, favorecendo a solução de desafios reais por meio de metodologias inovadoras.

Para comemorar essa trajetória de 18 anos, as celebrações foram divididas em três momentos especiais, descritos abaixo:

- **Primeiro momento, 20 de maio** – homenagem ao Dia da/o Profissional da Pedagogia, com debates sobre o papel do curso na formação docente;
- **Segundo momento, 6 de agosto** – Semana Acadêmica, que destacou saberes, práticas formativas e integração da comunidade acadêmica;
- **Terceiro momento, 16, 17 e 18 de dezembro** - Celebração final, que promove troca de experiências, reflexões e apresentações sobre práticas pedagógicas na educação básica.

O I Encontro Nacional de Práticas Pedagógicas na Educação Básica/IFPA e do Evento Comemorativo pelos 18 anos do Curso de Pedagogia do IFPA – Campus Belém objetivou visibilizar práticas pedagógicas inovadoras e criativas na educação básica.

O evento ocorreu de forma presencial e constituiu-se por meio de palestras, roda de conversa, painel integrado, comunicação oral dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos sob orientação das/os professoras/es do curso e mostra de produtos educacionais produzidos pelas turmas.

a) Comissão Organizadora.

Mídias do evento



Cerimônia de Abertura



Conferência de Abertura



IENPEB 18
Encontro Nacional de Práticas Pedagógicas na Educação Básica - IFPA Campus Belém
Comemoração pelos 18 anos do curso de Pedagogia

"EDH e ERER na formação inicial e continuada de professores de educação básica"

PALESTRANTE


Dr^a Wilma de Nazaré Baía Coelho
UFPA

Participe da Conferência de Abertura do IENPEB, que abordará a importância da Educação em Direitos Humanos (EDH) e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação inicial e continuada de professores.

Local: Auditório Central do IFPA - Campus Belém

Data: 16 de dezembro de 2025

Horário: 18h

RETRABALHO ESPECIALIZADO - MÓDULO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS - COMUNICAÇÃO

2025 18 ANOS DE PEDAGOGIA



Painel integrado Práticas formativas, identidade profissional e trabalho do Pedagogo



PRÁTICAS FORMATIVAS, IDENTIDADE PROFISSIONAL E TRABALHO DO PEDAGOGO

Ana Claudia Ferreira Rosa¹
Hermínio Tavares Sousa dos Santos²

INTRODUÇÃO

O estudo apresenta síntese sobre reflexão compartilhada por meio de painel integrado. Centraliza o pedagogo, profissional responsável pela formação de outros sujeitos que atua na educação infantil e séries iniciais, mas também em outros espaços laborais. O objetivo principal foi analisar práticas formativas, identidade profissional e o trabalho do pedagogo destacando aspectos teóricos, históricos e normativos da profissão. A relevância do trabalho consistiu especialmente em problematizar temáticas que abordam, a partir de análise crítica, o percurso formativo e profissional passando pela visão pessoal e social da profissão e seus sujeitos (professores e estudantes).

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido a partir de painel integrado que analisou criticamente aspectos qualitativos e quantitativos relacionados à formação, à identidade profissional e à atuação do pedagogo, a partir das experiências compartilhadas por professores e egressos do curso de Pedagogia e dos referenciais teóricos, históricos e normativos, possibilitando uma compreensão crítica da profissão. A apresentação, no painel e neste resumo, foi organizada para contemplar as respectivas abordagens: Etimologia da palavra Pedagogo; a formação e o trabalho do pedagogo; identidade profissional; e, os desafios da profissão. A problematização descreve visões sociais e pessoais da profissão, identificando seus significados, sentidos e desafios.

RESULTADOS

Ao problematizar o percurso formativo e profissional, o trabalho analisa desde a etimologia do termo pedagogo assim como desafios, sentidos e significados atribuídos a formação e ao trabalho do desse profissional. No que se refere à etimologia da palavra pedagogo, o pedagogo *paidós* (criança) e *agogós* (o que conduz ou condutor) tem desde a sua origem etimológica na Grécia Antiga, a função de conduzir a criança ao conhecimento. Era o sujeito (escravizado) que levava os meninos atenienses até o lugar do exercício do conhecimento. Não era este sujeito que ensinava, apenas conduzia as crianças à palestra (lugar de luta, onde se praticava exercícios físicos. “Quanto ao ensino elementar de leitura e escrita, durante muito tempo merece menor atenção e cuidado do que as práticas esportivas e musicais já referidas: o mestre é geralmente uma pessoa humilde, mal paga, e não tem o prestígio do instrutor físico” (Aranha, 1989, p. 41). Na passagem do termo pedagogo como o sujeito que conduzia a criança ao lugar de aprendizagem ao sujeito da ação de ensinar, persistiu a desvalorização na remuneração e no imaginário social.

A abordagem da formação e trabalho do pedagogo, considerou a recente institucionalização das licenciaturas no Brasil, na década de 1930. Destacou documentos legais e normativos tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente os artigos 62 e 64 que respectivamente tratam da formação de professores para a educação básica; e, a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação

¹ ana.rosa@ifpa.edu.br Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Para – IFPA

² herminio.tavares@ifpa.edu.br Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Para - IFPA

básica. No âmbito das diretrizes foi destacada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Também abordou problematizações ao conteúdo da Resolução CNE/CP nº 04/2024. Apontando que os documentos normativos têm seus conteúdos influenciados pelos organismos internacionais, que concebem e aplicam avaliações padronizadas em diversos países e após os resultados, apresentam diagnósticos seguidos de recomendações que passam a compor o conteúdo das políticas públicas educacionais. E que o interesse na definição dessas políticas é de interesse do capital, não somente porque a educação é meio para a formação dos trabalhadores que seguirão produzindo riquezas por meio de seus trabalhos, mas porque, a introdução da educação no rol de serviços da Organização Mundial de Comércio (OMC) potencializou a possibilidade de lucros. Aspectos destacados por vários autores (Freitas, 2018; Laval, 2019; Costa, Figueiredo, Rosa. 2024).

Aspectos históricos e teóricos tais como a educação no Brasil, tendências e formação de professores foram abordados com aportes em Libâneo (2006) e Saviani (2009). Apontou que as Tendências liberais compreendem a educação como meio para adaptação dos sujeitos à sociedade enquanto as Tendências progressistas compreendem a educação como meio para a transformação da sociedade. No tocante ao perfil dos estudantes que buscaram as licenciaturas foi destacada a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) que analisaram questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE), 2005, e identificaram que 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, mas essa opção foi assinalada por somente cerca da metade desse percentual de estudantes de outras licenciaturas, o que segundo as autoras, configurou essa escolha, dos estudantes de outras licenciaturas (não os de Pedagogia), como “seguro desemprego”.

Na interface entre formação e trabalho docente foram abordadas práticas formativas com base em categorias apontadas por Nóvoa (2004): a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. A autoformação que refere-se ao movimento interno do sujeito que constrói sua formação por meio da reflexão crítica sobre seus percursos pessoais e profissionais e sobre a própria práxis pedagógica. Essa dimensão está associada à motivação interna, ao interesse pessoal e à projeção prospectiva do desenvolvimento profissional, sendo a base da formação permanente. A heteroformação ocorre na relação com o outro e na aprendizagem compartilhada. Nesse processo, o professor forma-se a partir das interações sociais, do diálogo, da troca de experiências e da construção coletiva de saberes, envolvendo não apenas a dimensão cognitiva, mas também a consciência, os sentimentos e as emoções. Já a ecoformação diz respeito à formação mediada pelo mundo, pelas coisas e pelos contextos. Envolve a relação crítica do professor com os saberes, as técnicas, as culturas, as artes e as tecnologias, reconhecendo o papel do ambiente e das experiências socioculturais na constituição do sujeito e de sua prática pedagógica.

Em conjunto, essas três dimensões caracterizam a formação docente como um processo dinâmico, reflexivo e relacional, que articula o sujeito, o outro e o mundo na construção do fazer pedagógico.

Foi problematizada a formação em serviço, apontando limites, especialmente no que se refere ao conteúdo da formação que foca nas reflexões da prática docente, formação centrada na prática, muitas vezes com base teórica elementar e limitadas condições de produzir efeitos na valorização profissional seja a nível de qualificação, seja no aspecto financeiro. Por isso a defesa da qualificação em programas de pós-graduação, onde se prevê a formação em bases teóricas e práticas pedagógicas indissociáveis e fundamentadas com impactos sobre a qualificação e a valorização profissional docente. Neste contexto as práticas pedagógicas assumem a intencionalidade consciente, no sentido do disposto no estudo de Franco (2015),

O Inacabamento do humano apontado por Freire (2011) foi a inspiração que sustentou o diálogo sobre a formação continuada, no contexto da formação permanente. Da base freireana também foi abordado o diálogo, na investigação do universo vocabular como base do trabalho docente em oposição à “educação bancária”, que é antidialógica e não reconhece os estudantes como sujeitos.

Ponto destacado sobre o trabalho do pedagogo foi a categoria condições do trabalho docente citando condições subjetivas e objetivas como, carreira, salário, valorização profissional, infraestrutura,

materiais, ambiente de trabalho, saúde mental, intensificação do trabalho, assédio, resistência, que corporificam os sentidos do trabalho ao longo de sua história e ressaltado que essas condições objetivas e subjetivas conferem significado e sentido à profissão.

Considerando o disposto nos documentos legais e normativos o pedagogo pode atuar em: Educação Infantil (creches e pré-escola), Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Coordenação Pedagógica, Supervisão Escolar, Direção Escolar, Técnico Pedagógico em Secretarias, de Educação, Instituições de Educação Superior e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre outras Unidades Administrativas públicas, privadas e ONGs, entre outras.

A Identidade docente foi abordada com base em Dubar (1998, 2005, 2009), compreendida como uma **construção social e relacional**, produzida na interação entre história pessoal e reconhecimento social, sendo continuamente (re)construída ao longo da trajetória profissional. Para o autor, a identidade docente (assim como qualquer identidade profissional) **não é algo dado ou fixo**, mas um **processo contínuo de construção**, resultado da articulação entre duas dimensões fundamentais: **Identidade “para si”** que é a forma como o sujeito se percebe como professor: suas trajetórias pessoais, histórias de vida, experiências formativas, valores, expectativas e sentidos atribuídos à profissão. **Identidade “para o outro”** Diz respeito às atribuições externas feitas ao docente por instituições, políticas educacionais, normas, formação acadêmica, colegas, estudantes e pela sociedade em geral. Assim, a identidade do pedagogo, assim como a identidade docente emerge, da **negociação permanente entre essas duas dimensões**, podendo gerar continuidades, rupturas e reconstruções ao longo da carreira.

Segundo Dubar, a identidade docente é: **socialmente construída**, pois se forma nas relações sociais e institucionais; **historicamente, situada**, vinculada a contextos sociais, políticos e educacionais específicos; **processual e dinâmica**, transformando-se ao longo do tempo; **marcada por trajetórias profissionais**, especialmente pela formação inicial, inserção no trabalho e formação continuada.

Quanto aos desafios o diálogo abordou estudos de Saviani (2009) com análise histórica da formação de professores e apresentou o professor no centro das políticas públicas como agente principal a alavancar o projeto de profissão colaborativa responsável pela execução de ações para a sociedade consensual por meio de um contrato social, como proposto pela Unesco. E destacou a valorização profissional, com as condições adequadas de trabalho e a remuneração entre os principais desafios, outros desafios como o *homeschooling* e o notório saber também podem impactar a formação e o trabalho docente como destacado por Rosa e Camargo (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O painel integrado permitiu apresentar relatos, vivências e práticas relacionadas à formação, ao trabalho e os desafios do trabalho do pedagogo e sobre a identidade profissional. E, essa identidade é compreendida e construída a partir de aspectos teóricos, históricos, normativos e das percepções dos sujeitos envolvidos (professores e estudantes). Características que conferem significados e sentidos à profissão, sendo que os **significados são socialmente construídos** e expressam as condições históricas e institucionais da profissão, e no que se referem aos **sentidos, estes são subjetivos**, e revelam como os professores vivenciam, interpretam e ressignificam a profissão. Reconhecer-se inacabado é base para a formação permanente que mobiliza para a busca de bases teóricas e metodológicas consistentes nos espaços e tempos diversos, como no Encontro Nacional de Práticas Pedagógicas na Educação Básica do IFPA, Campus Belém, que tem sua primeira edição de todas as que virão e que certamente se constituirão como importante base formativa de pedagogas e pedagogos atuantes na e para a educação transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do pedagogo. Identidade profissional. Práticas formativas. Trabalho do pedagogo.

AGRADECIMENTOS: O estudo não contou com fomento institucional, mas sua apresentação e publicação só foi possível, pela participação de estudantes do curso de Pedagogia do IFPA Campus Belém e de um conjunto de professores, que mobilizaram esforços e ultrapassaram desafios e limites no semestre entrecortado pela COP 30. A estas pessoas importantes, todo o meu respeito e gratidão.

Referências

- ARANHA, M. L. de A.. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 dez. 2025.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 17 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº: 4/2024 de 12 de março de/2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília: CNE, 2024a. Diário Oficial da União, publicado no D.O.U. de 27/5/2024, Seção 1, Pág. 49.
- COSTA, M. da C. dos S.; FIGUEIRÊDO, A. M.; ROSA, A. C. F. As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil: **Revista Cocar**, [S. l.], n. 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9236>. Acesso em: 14 dez. 2025.
- DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13–30, 1998.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Edusp, 2009.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender por entre resistências e ressignificações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.
- FREITAS, L. C de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. (ver. E atual.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, s.l., v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- ROSA, A. C. F.; CAMARGO, A. M. M. de . Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–21, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.14818.036. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14818>. Acesso em: 5 jan. 2026.

Comunicação Oral



Grupo de trabalho 1 - Práticas Pedagógicas na EI e anos iniciais do ensino fundamental:

Tem como objetivo reunir pesquisas, relatos de experiências e reflexões críticas acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se promover o debate sobre as metodologias, os currículos, as formas de organização do trabalho pedagógico e as interações que marcam esses contextos educativos, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil, da alfabetização, do letramento e do ensino dos diferentes componentes curriculares. O GT constitui-se como espaço de diálogo entre teoria e prática, incentivando a socialização de propostas que valorizem a diversidade cultural, a inclusão, o brincar, a ludicidade, a inovação pedagógica e o fortalecimento da identidade docente. Pretende-se, ainda, discutir os desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade, analisando políticas públicas, práticas de formação inicial e continuada, bem como os impactos sociais e culturais que atravessam o cotidiano escolar.

Coordenação:

- Prof^ª Dr^ª Karla Cristina Furtado Nina
- Prof^ª Dr^ª Marcia Cristina Lopes e Silva

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ALZIRA PERNAMBUCO

Danubia Batista Dos Reis³
Sônia Freire Brito⁴
Delcilene Sanches Furtado⁵

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que possui como um dos seus princípios oportunizar ao graduando uma aproximação ao contexto escolar, dentro do ambiente pedagógico e da prática docente. Trata-se de um relato de experiência cujo objetivo é destacar e contextualizar as observações e regências do graduando no início do programa, relatando a sua experiência a partir do estágio PIBID em sala de aula na Escola Municipal Alzira Pernambuco.

METODOLOGIA

Esse trabalho foi construído, através dos primeiros planos de ações, de estudos sobre pesquisa e definições sobre estágio e docência, campos de experiências e observações do graduando de Pedagogia pelos meses de novembro a junho de 2025. Em que a metodologia aplicada foi a observação e a investigação sobre o ambiente escolar, posteriormente a aplicação do projeto de Ensino e os encontros do subprojeto Alfabetização no Latec, bloco M do IFPA, com a nossa coordenação de área para redirecionamento de nossas perspectivas de estudo.

RESULTADOS

Neste contexto da realidade da escola pública pode ser observado que tudo estava direcionado aos critérios do currículo do nosso curso de Licenciatura Pedagogia é dentro do perfil de atuação dos professores nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, são professoras e professores de ensino fundamental básico dedicados a compartilhar seus ensinamentos aos alunos com uso de metodologia de ensino ativa e inclusiva.

São também professoras que tentam diminuir conflitos sociais e até familiares entre alunos com dificuldades de relacionamento interpessoais e que as vezes não tem uma cuidadora que possam acompanhá-los, como no caso de crianças com TEA-TDAH, dentro outras síndromes ou circunstâncias de aprendizagem.

Ao mesmo tempo são profissionais que elaboram suas provas de acordo com o conteúdo ministrado, tentam não faltar, não possui vícios que provocam desânimo ao trabalho e nem prejuízos sociais aos demais, como estresse, ociosidade para falar. Não, necessitam de acompanhamento da coordenação toda vez, que precisam resolver problemas com o aluno, mais que quando é necessário são bastantes atenciosas aos acontecimentos, principalmente em relação a questão de brigas entre alunos e desentendimentos que não devem estar dentro da sala de aula e sim, neste caso deve levar a coordenação para que possa orientar melhor o que deve ser feito. E por fim, cabe a nós a participação direta nas intervenções que precisam ser direcionadas ao ensino individual de crianças que precisam também de acompanhamento especializado e que não conseguem terminar os exercícios, ou outra forma de

³ Pedagogia-PIBID- IFPA. E-mail: danubiageo@gmail.com

⁴ Supervisora PIBID/ALPER

⁵ Coordenadora PIBID/IFPA. E-mail: delcilene.furtado@ifpa.edu.br

acolhimento que abrange nossos projetos de ensino ou a colaboração nas atividades de leitura e de matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É dentro deste contexto que acontecem a formação docente com contato do discente com os alunos do ensino fundamental das séries iniciais. Assim, o Programa de Iniciação a Docência-PIBID, como um projeto de ensino é importante para a formação docente, pois proporciona ao graduando de Pedagogia a possibilidade de aproximação da realidade social de vivência do aluno e da comunidade local e do seu entorno.

PALAVRAS-CHAVE:

Relato de experiência – Aprendizagem – Pedagogia – escola- realidade social.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço, em primeiro lugar, à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo essencial apoio financeiro e concessão da bolsa de estudos, que possibilitou a minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Essa experiência continua sendo fundamental para a minha formação profissional e pessoal, contextualizando diretamente no desenvolvimento desta pesquisa e elaboração de estratégias para melhorar a educação.

Referências :

BRASIL. **Decreto nº 11.238**, de 18 de outubro de 2022. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D11238.htm. Acessado dia 01/07/25.

CARVALHO, M. P. de (coord.), **A Formação de Professores e a Prática de Ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; GHEDIM, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RABELO, Leandro de Oliveira. **Estágio com pesquisa e aprendizagem expansiva: reflexão Crítica, autonomia e criatividade para o desenvolvimento da práxis docente**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48136/tde-17052022-135036>. Acesso 01/07/25.>>

STÜCKER, Karl. **Princípios de didática moderna**. Buenos Aires, kapel usz 1973.

ZABALA, A. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de Aprendizagem: instrumentos de análise. In: ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM O BINGO DAS SÍLABAS NO CONTEXTO DO PIBIB/IFPA/BELÉM

Rikaely Lobato Castro⁶
Ivana Oliveira do Nascimento de Jesus⁷
Delcilene Sanches Furtado⁸

INTRODUÇÃO

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um processo complexo, que envolve o desenvolvimento de habilidades relacionadas à consciência fonológica, reconhecimento do sistema alfabético e compreensão da linguagem escrita. No contexto escolar, crianças chegam com repertórios e vivências distintas, o que demanda práticas pedagógicas diversificadas e sensíveis às necessidades individuais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) destaca que, ao final do 1º ano, os estudantes devem reconhecer fonemas e grafemas, ler palavras e pequenos textos, além de desenvolver autonomia no uso da linguagem escrita, reforçando a importância de metodologias lúdicas e significativas para a aprendizagem.

Durante seis meses de vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), acompanhando uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, observou-se que grande parte dos alunos apresentava dificuldades para reconhecer e associar sons, identificar letras e compreender a formação das sílabas. Apenas três crianças demonstravam autonomia básica na leitura e escrita, enquanto a maioria mostrava insegurança, medo de errar e baixa autoestima diante das atividades escolares.

Diante desse cenário, compreendeu-se a necessidade de propor uma intervenção pedagógica capaz de estimular a participação ativa, favorecer a aprendizagem e reduzir a ansiedade dos alunos diante da leitura e da escrita. A partir das observações realizadas, percebeu-se que atividades lúdicas provocavam maior engajamento da turma, especialmente quando envolviam jogos e recompensas simbólicas. Assim, foi idealizado o “Bingo das Sílabas”, uma proposta que alia ludicidade e alfabetização, oferecendo um ambiente leve e motivador para o desenvolvimento das competências previstas para o ciclo inicial. Inspirada na perspectiva psicogenética de Emília Ferreiro, a atividade buscou considerar os diferentes níveis de escrita pelos quais os alunos transitam, respeitando seus ritmos e hipóteses sobre a língua escrita.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido no âmbito do Subprojeto Alfabetização/PIBID/IFPA, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 25 alunos. As atividades ocorreram entre março e agosto de 2025, período no qual as bolsistas acompanharam sistematicamente a rotina da turma, observaram as práticas da professora regente, auxiliaram na aplicação das atividades e registraram as principais dificuldades e avanços dos estudantes no processo de alfabetização. Desde o início, evidenciou-se que muitos alunos tinham dificuldade em reconhecer letras, identificar sílabas e estabelecer relações entre sons e grafemas, o que justificou a necessidade de uma proposta pedagógica acessível e motivadora.

⁶ rikaelylobato@gmail.com. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Belém

⁷ ivanadejesus7475@gmail.com Secretaria Municipal de Educação/Belém

⁸ delcilene.furtado@ifpa.edu.br Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Belém

A elaboração do “Bingo das Sílabas” ocorreu após diversas observações onde os alunos demonstravam maior envolvimento em atividades lúdicas. O jogo foi planejado de forma coletiva, considerando o nível de desenvolvimento da turma. Foram confeccionadas cartelas contendo diferentes sílabas, uma caixa decorada para o sorteio e pequenos brindes, utilizados como incentivo. A atividade foi aplicada no dia 29 de maio de 2025, pela professora regente, com apoio das bolsistas.

No início da dinâmica, foram explicadas as regras: na primeira fase, venceria quem completasse uma fileira da cartela; posteriormente, ampliou-se o desafio para completar toda a cartela. Durante a aplicação, as bolsistas circularam pela sala oferecendo ajuda às crianças com maior dificuldade, observando suas reações e registrando situações significativas. A metodologia adotada teve caráter qualitativo, baseando-se em observação participante, registros descritivos e reflexão pedagógica.

RESULTADOS

A atividade proporcionou resultados relevantes tanto no aspecto pedagógico quanto no emocional dos estudantes. Durante o jogo, foi possível observar um alto nível de participação, entusiasmo e engajamento. A cada sílaba sorteada, os alunos demonstravam atenção e esforço para localizar em suas cartelas, vibrando quando se aproximavam da vitória. A ludicidade se mostrou como uma estratégia eficiente para criar um ambiente leve, descontraído e favorável à aprendizagem.

Além disso, a dinâmica permitiu identificar mais claramente os diferentes estágios de desenvolvimento da escrita presentes na turma. Alguns alunos conseguiam rapidamente reconhecer as sílabas, evidenciando características do nível silábico-alfabético. Outros, porém, demonstravam dificuldades até mesmo em reconhecer letras isoladas, exigindo acompanhamento individualizado para que conseguissem participar minimamente da atividade.

O jogo também revelou questões emocionais importantes. Foram observadas expressões de frustração entre alunos que apresentavam maiores dificuldades, muitos dos quais evitavam participar por medo de errar. Essa percepção reforçou a necessidade de práticas que acolham as inseguranças e promovam um ambiente no qual o erro seja compreendido como parte natural do processo de aprendizagem.

Outro resultado relevante refere-se à construção de vínculos entre bolsistas e alunos. A convivência durante os meses de projeto permitiu compreender melhor as particularidades de cada criança, favorecendo intervenções mais sensíveis e adequadas às suas necessidades. A atividade contribuiu não apenas para observar avanços na consciência fonológica, mas também para fortalecer a autoestima e aumentar a confiança dos alunos ao lidar com a escrita.

Por fim, o “Bingo das Sílabas” tornou evidente que a participação da família é fundamental para o progresso dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam maiores dificuldades. As observações revelaram que muitas crianças carecem de estímulos extraclasse, reforçando a importância de um diálogo contínuo entre escola e responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Bingo das Sílabas” demonstrou ser uma estratégia eficaz para apoiar o processo de alfabetização nos anos iniciais, aliando aspectos lúdicos, pedagógicos e emocionais. Os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que a atividade permitiu observar avanços na identificação de sílabas, maior participação dos alunos e um ambiente mais acolhedor, capaz de minimizar inseguranças relacionadas ao erro.

A experiência reforçou que alfabetizar exige sensibilidade, escuta atenta e respeito ao ritmo individual das crianças. A ludicidade se mostrou não apenas um recurso complementar, mas um componente essencial para tornar a aprendizagem significativa, motivadora e prazerosa. Além disso, a

vivência no PIBID possibilitou às bolsistas aproximarem teoria e prática, compreender a complexidade da alfabetização e reconhecer o papel do professor como mediador, agente social e formador integral dos estudantes.

O projeto também destacou a importância da parceria entre escola e família, elemento indispensável para garantir continuidade às aprendizagens iniciadas em sala. Em síntese, o “Bingo das Sílabas” se revelou uma prática eficaz, humanizadora e alinhada às diretrizes da BNCC, contribuindo tanto para o desenvolvimento das crianças quanto para a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Ludicidade. Bingo das sílabas. PIBID.

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo apoio por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), à professora regente da turma pelo acolhimento e parceria no desenvolvimento do projeto, à coordenadora do nosso projeto, por sempre nos lembrar o objetivo de estarmos dentro do projeto.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 17. ed. São Paulo: Artmed, 1999.

SEMENTES DA LEITURA: EXPERIÊNCIAS COM PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO PIBID/IFPA/BELÉM

Elisa Ferreira Silva⁹
Carmem Lucia Santos¹⁰
Delcilene Sanches Furtado¹¹

INTRODUÇÃO

O presente relato evidencia as experiências vivenciadas a partir da aplicação do projeto de ensino “Sementes de Leitura: aprendendo com o folclore”, resultado das atividades de intervenção pedagógica do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência(PIBID), Subprojeto Alfabetização, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Belém. O principal objetivo do projeto se situava no campo da recomposição de aprendizagens e buscava intervir nas dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

O enfoque do relato é sobre o processo de aquisição da leitura e escrita e o quanto essa etapa é extremamente importante para a escolarização dos alunos e para a sua construção como cidadão. Para isso, nossas reflexões foram orientadas por autores como Ferreiro (2001) e Frantz (2011) que enfatizam a importância do processo de aquisição da leitura e da escrita. Nesse processo, considera-se que a figura do professor é de grande importância, assim como a participação da família, na aquisição da leitura e escrita, pois toda criança que cresce em um ambiente familiar letrado onde presencia constantemente hábitos de leitura e escrita, é inserida o mais breve possível na cultura letrada.

Foram obtidos resultados significativos no aprendizado dos alunos que participaram do projeto, mas chegamos à conclusão que mesmo com tais resultados, os alunos ainda precisam de atividades de recomposição de aprendizagem, pois o processo de aquisição da leitura e escrita é um processo árduo, lento, trabalhoso, contínuo e demanda mais tempo de trabalho.

Essa experiência contribuiu de forma positiva para a formação acadêmica dos discentes, pois ajudou a entender melhor a teoria articulada à prática, nos possibilitando perceber que cada aluno tem um jeito de aprender e que nem sempre as estratégias de aprendizado que funcionaram para um aluno, vão funcionar para outro. Nesse contexto, o professor deve ser munido de estratégias diferenciadas para mediar o ensino e aprendizagem do aluno.

METODOLOGIA

O projeto de ensino “Sementes de Leitura: aprendendo com o folclore” foi realizado em uma das escolas parceiras do PIBID, Subprojeto Alfabetização, do IFPA, Campus Belém. Foi aplicado a seis alunos que apresentavam déficits de aprendizagens em relação à consolidação da alfabetização com a finalidade de promover um nivelamento em relação aos demais alunos do 5º ano. Tais alunos apresentavam muitas dificuldades de leitura, interpretação e compreensão das atividades propostas em sala de aula. A ideia inicial do projeto era ser aplicado com toda a turma, mas ao discutir a proposta com a professora regente da sala de aula, ela sugeriu que o projeto fosse realizado apenas com os alunos que apresentavam mais dificuldades, e assim foi feito.

O projeto foi realizado no período de cinco de maio a nove de junho de dois mil e vinte e cinco e o desenvolvimento das atividades aconteceram às segundas-feiras. Como tema para contextualizar as

⁹ elisasilva2311@gmail.com Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará

¹⁰ carmem0910@msn.com Secretaria Municipal de Educação/BELÉM

¹¹ delcilene.furtado@ifpa.edu.br Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará

atividades, optamos por utilizar as lendas amazônicas. Foram utilizadas três. São elas: a Lenda do Boitatá, a Lenda do Curupira e a Lenda do Uirapuru.

No primeiro dia de aplicação foi trabalhado com os alunos a Lenda do Boitatá. Antes da leitura do texto, fizemos uma dinâmica para exercitar as cordas vocais dos alunos e foi um momento de descontração para que os alunos ficassem mais relaxados. Depois, foi realizada a leitura coletiva em voz alta, onde cada aluno lia um parágrafo do texto. Em seguida, lemos o texto para os alunos de forma fluída e com entonação adequada ao texto. No segundo dia, deu-se continuidade ao projeto com uma atividade escrita de interpretação de texto sobre a lenda do boitatá e logo em seguida se efetuou a correção. Após os alunos fizeram uma ilustração e uma produção de texto onde eles recriaram a lenda. Para encerrar o dia, aplicou-se uma atividade de caça-palavras com as palavras contidas no texto da lenda. No terceiro dia, utilizou-se o texto com a Lenda do Curupira, onde foi realizado a leitura em voz alta com os alunos, foi feita a ilustração da lenda e um aluno foi escolhido para trazer uma Lenda diferente para contar aos demais colegas. No quarto dia, deu-se continuidade com a atividade escrita de interpretação de texto sobre a Lenda do Curupira e correção logo em seguida. Em seguida, o aluno escolhido na aula passada trouxe a Lenda da Cuia de Fogo e leu em voz alta para seus colegas. No quinto dia de aplicação, foi utilizado o texto com a Lenda do Uirapuru, foi realizada a leitura coletiva em voz alta pelos alunos, uma atividade de interpretação de texto seguida de correção, socialização sobre as impressões dos alunos sobre a referida lenda e sua ilustração.

Todas as atividades desenvolvidas no projeto de ensino foram realizadas com o intuito de intervir nas dificuldades apresentadas pelos alunos em sala de aula. Dificuldades de leitura e interpretação de texto que estavam se refletindo nas outras disciplinas e não somente na disciplina de Língua Portuguesa. E essas dificuldades foram detectadas através das observações feitas em sala de aula.

RESULTADOS

O processo de aquisição da leitura e da escrita, não começa no ambiente escolar, ele começa no ambiente familiar da criança e nos diferentes lugares que circula com seus familiares, pois são com estes que as crianças têm suas primeiras interações, começam a falar as primeiras palavras e a fazer os primeiros rabiscos, processos fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita.

Segundo Ferreiro (2001),

A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações, neste contexto, queremos dizer interações. Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos. (Ferreiro, 2001, p. 59).

Dessa forma, os alunos iniciam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita nos mais variados contextos (Ferreiro, 2001). Nesse viés, os alunos desde o seu nascimento aprendem e são construtores de conhecimento, pois se esforçam continuamente para compreenderem e assimilarem da melhor maneira possível o ambiente ao seu redor.

Diante disso, Frantz (2011), enfatiza que a leitura é uma necessidade vital para a vida dos seres humanos, pois o ato de ler revela ao ser humano uma compreensão de si mesmo, e ao mesmo tempo fornece instrumentos para melhor compreensão do mundo e da sociedade na qual está inserido. E ao aprimorar e ampliar os seus conhecimentos os alunos podem produzir conhecimentos, ou seja, ele se torna o protagonista do seu próprio aprendizado.

Contudo não basta que o aluno saiba ler ou escrever, é preciso que ele tenha compreensão e entendimento do que se ler e escrever, pois ao compreender e entender um texto o aluno consegue desenvolver o senso crítico, do qual é algo fundamental para a construção da sua cidadania e tomada de decisões ao longo de sua vida, e é a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que o processo de aquisição da leitura e escrita ganha força.

Após a aplicação do projeto de ensino, podem-se notar avanços no aprendizado dos alunos, que pode ser percebido durante as atividades realizadas em sala com a professora regente. Apesar dos resultados significativos para o ensino e aprendizagem, os alunos ainda necessitam de atividades de leitura e interpretação de texto, pois ainda precisam consolidar tais habilidades para usá-las para compreender a finalidade do texto em diferentes contextos sociais e assim, entender a sua própria dimensão nesses contextos. Fazem-se necessárias atividades de recuperação de aprendizagem com leituras diversificadas que possam auxiliar a construção do senso crítico fazendo com que eles se tornem cidadãos mais conscientes da sua própria realidade e da sociedade em que estão inseridos. Isso só será possível se eles estiverem no mesmo nível de aprendizagem dos demais alunos da turma para que eles estejam preparados para avançarem na sua escolarização em condições de igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências e experiência do projeto “Sementes de Leitura: aprendendo com o folclore”, possibilitou muitos aprendizados para a formação acadêmica, pois foi por intermédio do projeto que se pode compreender que o processo de aquisição da leitura e da escrita é um processo árduo, trabalhoso, lento e contínuo. Pode-se compreender que tal processo varia de aluno para aluno, ou seja, que eles apresentam tempos de aprendizagens diferentes.

Notou-se, também, que para o aprendizado ser eficaz e eficiente o educador precisa entender a individualidade de cada aluno, pois cada um aprende de um jeito diferente. É muito recorrente a repetição de estratégias educativas em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita dentro de sala de aula, ignorando que elas podem não funcionar com todos. Essa reprodução de forma homogeneizada acaba deixando lacunas no aprendizado dos alunos. Lacunas essas que irão dificultar a escolarização dos estudantes, causando déficits no aprendizado dos demais componentes curriculares. Não basta só ler e escrever, o aluno precisa compreender e, principalmente, entender as finalidades e a importância da leitura e da escrita em sua vida. Nesse processo o professor tem um papel muito importante, pois ele assume o papel de mediador do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVES: Leitura. Escrita. Aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Subprojeto Alfabetização/Pibid/Belém, vinculado à CAPES, por me dar a oportunidade de ser bolsista, pois ao participar do Pibid agreguei conhecimentos para a minha formação acadêmica.

Referências

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 14ª edição. São Paulo. CORTEZ EDITORA, 2001.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2011.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID: APLICAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO “PALAVRAS QUE PRESERVAM: ALFABETIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE”

Beatriz Calixto Leal¹²
Sônia Maria Brito Freire¹³
Delcilene Sanches Furtado¹⁴

INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência apresenta as vivências pedagógicas realizadas no contexto do Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará, campus Belém, por meio do projeto de ensino “Palavras que preservam: Alfabetização e Sustentabilidade”, desenvolvido na turma de 1º ano do Ensino Fundamental em uma das escolas parceiras do programa.

Conforme Soares (2004), a alfabetização é entendida como o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética integrado ao letramento, que consiste no uso social da leitura e da escrita em situações reais de comunicação. Associado a esses pressupostos, evidenciamos as contribuições de Freire (1996) que reforça a importância de uma prática educativa que valorize a realidade do aluno, utilizando temas geradores que promovam a consciência crítica.

Diante disso, o projeto se propôs promover a articulação entre leitura, escrita e educação ambiental, utilizando metodologias ativas, como contação de história, vídeos e jogos educativos.

Assim sendo, o objetivo do projeto foi o de trabalhar a alfabetização e o letramento articulando a educação ambiental por meio de jogos educativos. Kishimoto (1994), destaca o valor dos jogos educativos na educação infantil e nos primeiros anos iniciais do ensino fundamental. Também, se apoia nos princípios da BNCC (Brasil, 2018), que orienta a formação integral dos alunos, a partir do desenvolvimento de competências gerais e interdisciplinares.

METODOLOGIA

O projeto foi realizado entre os meses de maio e junho de 2025. Foram realizadas quatro intervenções pedagógicas com duração de 2h/aulas cada, sendo duas voltadas à introdução dos conteúdos referente à educação ambiental e duas aulas voltadas a aplicação de jogos e tecnologias educativas. A Primeira aula teve como tema “De onde vem? a origem dos materiais”, discutindo do que são feitos os objetos que utilizamos no dia a dia. A aula iniciou com uma roda de conversa, onde foi apresentada aos alunos uma caixa e dela retirados objetos que lhes foram mostrados. Em seguida, foi feito o seguinte questionamento: “você conhece esse objeto? “Sabem de que material ele é produzido?”. Pelas respostas apresentadas foi possível perceber que eles tinham conhecimento sobre os tipos de materiais utilizados na produção dos objetos. Logo após, os alunos foram encaminhados para a biblioteca da escola para assistir ao vídeo “De que são feitos os objetos - Ciências - EF01CI01” do Canal Alfabrinçar, que explicava a origem dos objetos de forma ilustrativa, o que facilitou o entendimento dos alunos sobre o tema. Para finalizar a aula foi realizada uma atividade de escrita com o objetivo de construir uma lista com o nome dos objetos presentes em seu cotidiano.

Na segunda aula, com o tema “Separando o mundo”, iniciou-se uma conversa sobre o lixo, para coletar saberes prévios dos alunos sobre o tema, e para isso foram feitas as perguntas: “o que é lixo?”;

¹² Estudante do Curso de Pedagogia do IFPA, campus Belém, bolsista de iniciação à docência, vinculada ao Subprojeto Alfabetização/PIBID/IFPA/Belém. beatrizcalixtoleal@gmail.com

¹³ Professora da educação básica da rede municipal de ensino do município de Belém-Pá, atua como professora supervisora do Subprojeto Alfabetização/PIBID/IFPA/Belém. professorasoniafreire@gmail.com

¹⁴ Professora do Curso de Pedagogia do IFPA, campus Belém, atua como Coordenadora de área do Subprojeto Alfabetização/PIBID/IFPA/Belém. delcilene.furtado@ifpa.edu.br

“Onde devemos jogar o lixo?”; “Por que é importante cuidar do lixo e não jogar em qualquer lugar?” e “Como podemos ajudar a reduzir o lixo na escola ou em casa?”. Após essa dinâmica, pode-se perceber que os alunos tinham noção sobre o descarte correto do lixo, mas não dá importância desta ação para preservar o meio ambiente. Seguindo, foi organizada uma roda de conversa para a leitura do livro “As cores da reciclagem” de Donaldo Buchweitz, momento em que os alunos prestaram atenção e colaboraram com a aula de forma significativa. Após a leitura do livro, foi realizada uma discussão sobre quais lixos podem ser reciclados e quais são as cores que representam cada material na coleta seletiva. Em seguida, realizou-se a dinâmica “Limpendo o mundo”, que consistiu em dispor uma imagem ampliada do globo terrestre no chão da sala com diversas imagens de lixo sob ela, os alunos realizaram a separação dos resíduos em seus respectivos lixeiros seletivos e a aula finalizou com uma atividade para fixação da aprendizagem para relacionar os objetos e as cores corretas da reciclagem.

Nas aulas seguintes, ocorreu a aplicação das tecnologias educacionais para consolidar a aprendizagem. O primeiro jogo aplicado foi o “Reciletrar” em que os alunos foram divididos em três equipes, duas compostas por três participantes e uma equipe composta por cinco. Para dar início os alunos escolheram a cor do pino para lhes representar durante o jogo, cada um por vez, jogava o dado e avançava a quantidade de casas conforme o número sorteado, em cada casa tinha uma tarefa para ser realizada, após responder perguntas sobre atitudes certas ou erradas a respeito do descarte do lixo, relacionar objetos às cores da reciclagem, além de ler e formar palavras através do alfabeto móvel. O segundo jogo teve início com uma votação coletiva, onde foi escolhido o nome do personagem "monstrinho" que representava a Caixa da Adição, promovendo o envolvimento afetivo dos alunos com a atividade, o nome escolhido foi o “Chico”. Em seguida, os alunos foram organizados em duplas para a realização do jogo. Cada integrante da dupla, por sua vez, lançou o dado e o número sorteado indicou a quantidade de tampinhas que seria colocada na boca do Chico. Depois que os dois participantes somaram suas tampinhas, foi feita a contagem total e a escrita da adição no quadro ou na ficha de registro colada no caderno dos alunos, o que possibilitou trabalhar a operação de forma concreta. Todos os alunos participaram e ao término das rodadas, os alunos que mostraram dificuldades para entender a lógica da adição, jogaram de forma individual para fixar melhor a aprendizagem.

RESULTADOS

Os resultados obtidos ao longo do projeto demonstraram que a contextualização dos conteúdos e o uso de metodologias lúdicas são estratégias eficazes no processo de alfabetização. Após as intervenções contextualizadas, os alunos passaram a demonstrar maior participação, interesse e domínio dos conteúdos. A articulação entre leitura, escrita e educação ambiental permitiu que os alunos desenvolvessem competências como consciência ecológica, raciocínio lógico e a colaboração em equipe. A aplicação do projeto foi positiva, tanto em relação ao desempenho escolar dos alunos quanto à sua motivação e envolvimento nas atividades. Portanto, a proposta de trabalhar a alfabetização por meio de práticas contextualizadas, como o tema da sustentabilidade, mostrou-se eficaz na promoção de aprendizagens significativas e no fortalecimento das competências de leitura, escrita e raciocínio lógico. Durante a aplicação das aulas introdutórias, percebeu-se que os alunos já possuíam conhecimentos prévios sobre os materiais que compõem os objetos e sobre o lixo, mas tais saberes ainda eram desorganizados e descontextualizados das práticas escolares. Após a mediação pedagógica, com o uso de recursos visuais e a realização de atividades práticas, os alunos passaram a demonstrar maior compreensão conceitual, sendo capazes de relacionar corretamente objetos aos materiais que os compõem e o descarte correto do lixo, relacionando o descarte dos materiais às cores da reciclagem. Nas aulas com jogos educativos, os alunos participaram com entusiasmo, respeitando as regras estabelecidas, cooperaram entre si e demonstraram avanços nas habilidades de leitura, formação de palavras e no raciocínio lógico. Além disso, desenvolveram atitudes positivas em relação ao cuidado com o meio ambiente, identificando comportamentos corretos e incorretos no descarte de resíduos. A proposta

metodológica, baseada em atividades lúdicas e interativas, também se mostrou eficiente na inclusão dos alunos com dificuldades, os quais receberam atenção específica e foram estimulados a superar os obstáculos de aprendizagem por meio da repetição das atividades para melhor compreensão. Além disso, a professora regente fez uma retrospectiva com os alunos para saber de quais aulas eles mais gostaram durante o primeiro semestre e, eles mencionaram as aulas do projeto, principalmente, as aplicações dos jogos, o que mostra a relevância na aprendizagem dos alunos. A prática evidenciou, ainda, a importância da escuta atenta por parte dos docentes e da flexibilidade metodológica, fatores que contribuem para o êxito da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o projeto “Palavras que Preservam: Alfabetização e Sustentabilidade” nos proporcionou uma vivência significativa, para a nossa formação acadêmica, pois nos permitiu relacionar a teoria com a prática. A articulação entre alfabetização e sustentabilidade mostrou-se uma estratégia significativa para o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a aprendizagem de forma prazerosa e contextualizada. O uso de recursos lúdicos e tecnologias educativas contribuiu para a construção do conhecimento de maneira ativa e participativa, revelando-se uma metodologia eficaz nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, a experiência destacou a importância da escuta ativa docente, do planejamento colaborativo e da mediação docente como elementos fundamentais para a prática educativa. Essa vivência reafirma a importância de programas como o PIBID, que possibilitam o contato direto com a realidade escolar e o desenvolvimento de competências profissionais essenciais para a atuação docente na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Sustentabilidade; Educação ambiental; Jogos Didáticos, Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Caderno do Meio Ambiente: Educação ambiental/Educação para o consumo**; curadoria Maria Luciana da Silva Nóbrega,. Brasília, DF: secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, ,2022. (série temas contemporâneos transversais. Base Nacional Comum Curricular).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

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

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. MG, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Pioneira, São Paulo, 1994.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FLEXÍVEIS E HETEROGENEIDADE ENTRE OS ALUNOS: APRENDIZADOS DAS VIVÊNCIAS DO PIBIB/IFPA/BELÉM

Raquel Lopes Alves¹⁵

Ivana Oliveira do Nascimento de Jesus¹⁶

Delcilene Sanches Furtado¹⁷

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) aproxima licenciandos da realidade escolar e integra teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de uma formação docente reflexiva e contextualizada. Como destaca Gatti (2008), a articulação entre esses elementos é essencial para a construção de competências profissionais mais amplas. Este trabalho apresenta uma intervenção pedagógica realizada em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do bairro do Guamá, em Belém do Pará, região marcada por desafios socioeconômicos que influenciam o processo de aprendizagem. O diagnóstico inicial revelou heterogeneidade nos níveis de alfabetização, dificuldades em matemática e comportamentos de dispersão, demandando um planejamento cuidadoso e ações adaptadas. Fundamentado em autores como Ferreiro e Teberosky (1986), Perrenoud (2000), Vygotsky (1987) e Freire (1996), o estudo discute as estratégias adotadas e os resultados obtidos, evidenciando a importância de práticas pedagógicas flexíveis, contextualizadas e capazes de responder às necessidades de turmas diversas.

METODOLOGIA

A intervenção ocorreu em 2025, no âmbito do PIBID, em uma das escolas parceiras do programa, no bairro do Guamá, com atividades desenvolvidas duas vezes por semana. A metodologia seguiu três etapas: diagnóstico inicial, elaboração do projeto e aplicação das estratégias pedagógicas. O diagnóstico revelou forte heterogeneidade na turma, com alunos distribuídos em três níveis de aprendizagem, além de dificuldades em matemática e comportamento marcado por dispersão.

O projeto, inicialmente baseado em atividades lúdicas inspiradas em Vygotsky (1987), precisou ser replanejado devido à agitação da turma, orientando-se para o manejo da sala e a criação de um ambiente mais adequado ao aprendizado, alinhado aos princípios de Freire. A estratégia final consistiu na divisão dos 27 alunos em grupos menores, organizados por nível, funcionando em sistema de rodízio entre atividades com a professora regente e propostas mediadas pelas bolsistas, como leitura, exercícios matemáticos e escrita.

As ações combinaram recursos lúdicos adaptados, como o jogo “Turistando com os Números”, e práticas tradicionais, como aulas expositivas e exercícios impressos, permitindo trabalhar conteúdos essenciais de forma progressiva. A intervenção se pautou na observação constante, na adaptação das estratégias e na diferenciação pedagógica, respeitando as necessidades da turma e os objetivos formativos do PIBID.

RESULTADOS

A intervenção reorganizada gerou avanços significativos no comportamento e na aprendizagem dos estudantes. A divisão da turma em grupos menores e o sistema de rodízio reduziram a dispersão, aumentaram o foco e favoreceram o engajamento nas atividades. Nos aspectos de aprendizagem, os alunos do Nível 1 passaram a demonstrar maior segurança na leitura e escrita; os do Nível 2 ganharam autonomia e precisão textual; e os do Nível 3 aprofundaram conteúdos, sobretudo em matemática.

¹⁵ raquellalves.rl@gmail.com Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará – Campus Belém

¹⁶ Ivanadejesus7475@gmail.com Secretaria Municipal de Educação/Belém

¹⁷ delcilene.furtado@ifpa.edu.br Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará – Campus Belém

As atividades matemáticas, como exercícios no quadro e fichas de adição e subtração, resultaram em maior precisão nos cálculos e participação mais ativa. O jogo “Turistando com os Números” contribuiu para integrar habilidades de leitura e matemática de forma motivadora.

Houve também melhora no comportamento coletivo: a agitação diminuiu, as rotinas foram melhor compreendidas e a sala tornou-se mais organizada, graças ao trabalho conjunto entre bolsistas e professora regente. A intervenção ampliou o tempo efetivo de aprendizagem e fortaleceu habilidades profissionais das bolsistas, especialmente em gestão da sala, planejamento e adaptação metodológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica demonstrou a complexidade do trabalho docente em um contexto marcado por desigualdades sociais, heterogeneidade de aprendizagem e desafios comportamentais. A experiência evidenciou que a eficácia das práticas pedagógicas depende tanto de metodologias adequadas quanto de um ambiente organizado que favoreça o aprendizado. O replanejamento e a divisão da turma em grupos menores foram decisivos para reduzir a dispersão, aumentar a concentração e melhorar a qualidade das interações. A combinação entre atividades lúdicas adaptadas e estratégias tradicionais permitiu atender às lacunas em língua portuguesa e matemática.

Do ponto de vista formativo, o PIBID mostrou-se essencial para o desenvolvimento profissional das bolsistas, ao articular teoria e prática e fortalecer competências relacionadas ao planejamento, à gestão da heterogeneidade e à mediação pedagógica. Conclui-se que a intervenção contribuiu tanto para o avanço dos estudantes quanto para a formação das futuras docentes, reafirmando a importância do PIBID como política pública de qualificação e prática pedagógica contextualizada.

AGRADECIMENTOS:

Ao Subprojeto Alfabetização, do PIBID/IFPA, campus Belém, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que possibilitou vivenciar essa experiência. Nossos agradecimentos!

Palavras-chave: Intervenção pedagógica; Alfabetização; Heterogeneidade; PIBID; Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

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

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil: na perspectiva da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57–70, jan./abr. 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ENTRE PALAVRAS E SUSTENTABILIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE APLICAÇÃO DO JOGO RECILETRAR NO PIBID/IFPA/BELÉM

Celine de Paula Souza dos Santos¹⁸

Sônia Maria Brito Freire¹⁹

Delcilene Sanches Furtado²⁰

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de fomentar a iniciação à docência no país (Brasil, 2024). O PIBID desenvolve atividades que articulam redes públicas de ensino e instituições de ensino superior (IES), para que haja a integração da teoria que é aprendida na sala de aula e na prática escolar.

O Subprojeto Alfabetização, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Belém, com as turmas de Pedagogia, proporciona a inserção do licenciando na realidade de escolas públicas, permitindo que os bolsistas desenvolvam estratégias pedagógicas criativas, capazes de dialogar com os desafios da educação básica, e ações que contribuam para a alfabetização dos alunos do ensino fundamental de forma lúdica e significativa.

Nesse contexto, este trabalho pretende compartilhar a experiência de aplicação do jogo “Reciletrar”, desenvolvido por duas bolsistas do PIBID/IFPA/Belém, como ferramenta lúdica de apoio à alfabetização e ao letramento, integrando conteúdos de educação ambiental e sustentabilidade.

METODOLOGIA

Durante o primeiro período de familiarização com a turma do 1º ano C do Ensino Fundamental, foi notado que, no decorrer do intervalo das aulas, muitos alunos costumam descartar resíduos de modo inadequado, jogando as embalagens de biscoitos, sucos e salgadinhos no chão do refeitório e no pátio da escola. Diante disso, o jogo “Reciletrar” surgiu da necessidade de criar intervenções que incentivem o desenvolvimento de atitudes sustentáveis e da responsabilidade coletiva, conectando a realidade social e ambiental dos alunos com o processo da escrita e leitura.

Conforme Kishimoto (1994):

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (Kishimoto, 1994, p.13)

Ao perceber o potencial dos jogos como mediadores da aprendizagem e a importância de aproximar a vivência do aluno com os conhecimentos escolares, optou-se por unir três dimensões em uma única proposta pedagógica, sendo elas a sustentabilidade, a alfabetização e o letramento.

¹⁸ celinedpaula@gmail.com Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará

¹⁹ professorasoniafreire27@gmail.com Secretaria Municipal de Educação/Belém

²⁰ delcilene.furtado@ifpa.edu.br Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará

Posto isso, o jogo “Reciletrar” está inserido no contexto de uma sequência didática com quatro aulas referentes ao reconhecimento de materiais e o descarte correto de plásticos, papéis, metais, vidros e lixo orgânico. As atividades propostas na sequência foram planejadas com o intuito de promover a construção de conhecimentos por meio da ludicidade, valorizando a participação ativa dos alunos e suas experiências com o ambiente escolar e familiar.

Assim, o jogo “Reciletrar” tem como objetivo principal promover a conscientização ambiental, além de estimular a escrita de palavras simples, propiciar discussões sobre ações referentes ao descarte de lixo e praticar simulações da coleta seletiva.

A aplicação do jogo ocorreu na turma do 1º ano C do Ensino Fundamental, em uma das escolas parceiras do programa no município de Belém/Pa, sob a supervisão e orientação da professora regente. Precedente a isso, foi realizado acompanhamento na turma, durante cinco meses, para identificar possíveis lacunas no processo de ensino aprendizagem, além de proporcionar a familiarização com a rotina da instituição de ensino.

No decorrer desse processo, foi elaborado um questionário para o levantamento de dados dos alunos, o qual foi respondido com base nas observações feitas por mim e pela minha dupla, além das anotações da professora e das respostas dos pais e responsáveis dos estudantes. A partir desse questionário, identificou-se a existência de alunos nos níveis de escrita¹ pré-silábico, silábico e alfabético, tornando necessário pensar em estratégias que contemplassem todos os níveis de escrita presente na sala de aula.

O jogo “Reciletrar” consiste em um tabuleiro com desafios, no qual o aluno deve completar todos para chegar no final. Cada tabuleiro comporta de dois a cinco jogadores, para que o aplicador possa mediar os momentos de dúvida. O jogo inicia com a jogada do dado e o aluno deve andar a quantidade de quadrados indicados. Há a possibilidade do aluno parar em quatro tipos de casas, sendo elas: (1) desafio da coleta seletiva - a cair nesta casa, o jogador tira uma carta verde e deve informar de qual material ele é feito e em qual lixeira da coleta seletiva ele deve ser descartado; (2) desafio da escrita - outro jogador tira uma carta azul e lê em voz alta a palavra para que o jogador da vez a escreva com as letras móveis; (3) ações - o jogador tira uma carta vermelha e entrega para o aplicador ler, caso a ação esteja relacionada a consciência ambiental², o jogador avança uma casa, caso contrário, o jogador volta uma casa; e (4) casas neutras - nada acontece.

A aplicação do jogo foi realizada com 3 grupos de alunos, visto que, conforme Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre mediante as interações sociais. Sendo assim, cada grupo era formado por crianças em diferentes níveis de escrita, para favorecer a troca de conhecimentos entre os colegas, promover a aprendizagem colaborativa e possibilitar que todos avançassem conforme suas próprias possibilidades.

RESULTADOS

Na aplicação do jogo “Reciletrar” foram proporcionadas experiências incentivadoras para a formação docente, além de mostrar resultados significativos tanto no processo de alfabetização quanto no desenvolvimento de atitudes sustentáveis dos alunos.

Durante as interações com o jogo, foi possível perceber um nível de engajamento persistente por parte das crianças. Os alunos que apresentam resistência em atividades escritas mostraram maior interesse e autonomia ao participar do jogo, uma vez que a dinâmica às vezes exigia o manuseio de palavras para alcançar os objetivos dos desafios. O caráter interativo do jogo favoreceu o aprendizado entre pares, pois os grupos eram compostos por alunos em diferentes níveis de escrita, permitindo que colaborassem entre si.

¹ Conforme Soares (2020), os níveis de escrita são os estágios de desenvolvimento da leitura e escrita que ocorrem junto com o letramento.

² Todas as ações estão relacionadas com o descarte de resíduos presentes no cotidiano dos alunos.

Outrossim, o jogo também provocou reflexões importantes sobre o descarte correto de resíduos e o cuidado com o meio ambiente. Ao longo da aplicação, observou-se que os alunos passaram a identificar com mais clareza os tipos de materiais recicláveis. Ademais, durante os dias que sucederam, as crianças demonstraram preocupação com o lixo deixado no refeitório da escola, sendo também notado que alguns alunos começaram a chamar a atenção de colegas que jogavam lixo fora do lugar. Essas atitudes indicam que o conteúdo abordado ultrapassou os limites do jogo, sendo internalizado de forma crítica e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada por meio do PIBID/IFPA/Belém, com a criação e aplicação do jogo “Reciletrar”, reafirma o valor das práticas pedagógicas que integram ludicidade, alfabetização e temáticas sociais relevantes, como a sustentabilidade. A proposta mostrou-se eficaz não apenas no incentivo da escrita e leitura, mas também na formação de atitudes conscientes dos alunos.

Ao unir o exercício da escrita com situações do cotidiano foi possível tornar o processo de alfabetização mais significativo e acessível. O jogo permitiu que os alunos se envolvessem de forma ativa com o conteúdo, respeitando seus diferentes níveis de aprendizagem e favorecendo a troca de conhecimento entre eles.

Por fim, os desafios enfrentados, especialmente no início da sequência didática, serviram como ponto de partida para a construção de dinâmicas mais atraentes para a turma. A experiência reforça a importância do planejamento flexível, da escuta atenta e da mediação comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Ludicidade. PIBID.

AGRADECIMENTOS

Expresso gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por propiciar a vivência nas escolas públicas anterior aos estágios obrigatório por meio do Subprojeto Alfabetização/PIBID/IFPA/Belém.

REFERÊNCIAS

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

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1993.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Pátio - Revista Pedagógica, V. 1, N. 20, P. 96-100, 2004. Disponível em: . Acesso em: 13 jul. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EXPLORANDO A GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO

Madiel Corrêa Sousa²¹
Sônia Maria Freire Brito Freire²²
Delcilene Sanches Furtado²³

INTRODUÇÃO

O ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental exige práticas pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento de modo significativo, contextualizado e alinhado à realidade das crianças. Tradicionalmente, conteúdos matemáticos — especialmente os relacionados à Geometria — são frequentemente apresentados por meio de metodologias expositivas e excessivamente abstratas, o que contribui para o desinteresse, para dificuldades de aprendizagem e para a formação de barreiras afetivas em relação à disciplina. Diversos estudos destacam que parte dessas dificuldades decorre da ausência de metodologias lúdicas e investigativas, da fragmentação do currículo e da desconexão entre o conteúdo matemático e o cotidiano dos estudantes (Solimão, 2011; Silva & Angelim, 2017).

A partir dessas questões, o presente resumo apresenta uma experiência formativa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID–IFPA), cujo objetivo foi intervir de forma ativa no processo de aprendizagem da geometria para alunos do 4º ano do ensino fundamental, por meio da atividade intitulada “Explorando a Geometria: do plano ao espaço”. O projeto buscou aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes, promover o uso de materiais manipuláveis, potencializar o pensamento geométrico e contribuir para o fortalecimento da alfabetização matemática.

METODOLOGIA

A atividade foi planejada e executada como parte das ações do subprojeto Alfabetização do PIBID–IFPA, realizado em uma das escolas parceiras do programa, em Belém/PA. O trabalho foi desenvolvido com uma turma de 4º ano do turno da tarde, selecionada a partir das demandas observadas no acompanhamento pedagógico realizado ao longo do programa.

A elaboração da atividade considerou a necessidade de suprir a lacuna existente no cronograma escolar em relação ao conteúdo de geometria, que havia sido reduzido devido às avaliações institucionais. Em reunião com a professora regente, foi definida a possibilidade de trabalhar o conteúdo por meio de um projeto de ensino específico. A partir disso, estruturou-se uma proposta que promovesse a participação ativa dos alunos e contribuísse para superar as dificuldades observadas no processo de alfabetização matemática.

A metodologia adotada baseou-se no uso de materiais manipuláveis, produção de sólidos geométricos, apresentação de planificações e manipulação de objetos reais que representassem formas geométricas espaciais presentes no cotidiano. Foram selecionadas figuras planas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo) e figuras espaciais (cubo, pirâmide, prisma, cilindro e esfera), alinhadas ao conteúdo previsto no livro didático de matemática utilizado pela turma.

²¹ Estudante do Curso de Pedagogia do IFPA, campus Belém, bolsista de iniciação à docência, vinculada ao Subprojeto Alfabetização/PIBID/IFPA/Belém. madiebiologia@gmail.com

²² Professora da educação básica da rede municipal de ensino do município de Belém-Pá, atua como professora supervisora do Subprojeto Alfabetização/PIBID/IFPA/Belém. professorasoniafreire27@gmail.com

²³ Professora do Curso de Pedagogia do IFPA, campus Belém, atua como Coordenadora de área do Subprojeto Alfabetização/PIBID/IFPA/Belém. delcilene.furtado@ifpa.edu.br

Para a construção dos modelos tridimensionais, foram utilizados palitos de picolé, massas de modelar e outros recursos simples de baixo custo, como auxílio para a visualização dos sólidos. Além disso, foram impressas planificações dos sólidos geométricos, que seriam posteriormente recortadas e montadas pelos alunos. Objetos cotidianos também foram levados à sala, como caixas, latas, cones e esferas de isopor, a fim de promover relações concretas entre conteúdo e realidade. A aplicação seguiu três etapas: apresentação dialogada dos conceitos básicos de geometria; exploração de materiais manipuláveis e objetos reais, com orientação investigativa; atividade prática de montagem das planificações, com a identificação e reconhecimento dos sólidos geométricos. A observação sistemática da participação, das dúvidas e das dificuldades manifestadas pelos estudantes constituiu a base para a análise dos resultados.

RESULTADOS

A intervenção revelou que alguns alunos demonstravam desinteresse e insegurança em relação à matemática, fenômeno recorrente na literatura e associado, em grande parte, ao modo como a disciplina é tradicionalmente ensinada (Souza & Oliveira, 2020). A introdução de materiais manipuláveis e objetos do cotidiano, contudo, estimulou curiosidade e participação ativa, corroborando os argumentos de Rigatti e Cemin (2021) e de Solimão (2011), que defendem que o uso do lúdico amplia o engajamento e torna a matemática mais acessível.

O contato com as representações dos sólidos geométricos possibilitou aos alunos estabelecer relações concretas entre os conteúdos formais e elementos presentes no mundo real, contribuindo ao desenvolvimento do pensamento geométrico. Esse resultado se alinha às contribuições de Oliveira, Izar e Settimy (2022), que demonstram que a visualização e o uso de modelos tridimensionais fortalecem a compreensão das propriedades espaciais.

Apesar desses avanços, observou-se que muitos alunos apresentavam dificuldades de leitura e interpretação de enunciados, o que prejudicava a resolução de atividades relacionadas à nomenclatura e à identificação dos sólidos. Essa constatação dialoga com os estudos de Ribeiro et al. (2020) e Sousa (2014), que apontam que a alfabetização matemática depende diretamente da competência leitora, sendo necessário que ambas as áreas sejam trabalhadas de forma articulada.

Do ponto de vista conceitual, a experiência evidenciou que o desenvolvimento da geometria nos anos iniciais ainda é comprometido por lacunas formativas dos alunos e pela limitada exploração do conteúdo no cotidiano escolar. No entanto, pesquisas recentes, como as de Galdino (2024), reforçam que o uso de materiais manipuláveis contribui para a superação dessas dificuldades, tornando o ensino mais concreto, visual e significativo — aspecto confirmado pelos resultados desta intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da atividade “Explorando a Geometria: do plano ao espaço” proporcionou avanços importantes na aprendizagem dos alunos e na formação docente em contexto de prática. Os materiais manipuláveis e objetos reais mostraram-se eficazes para promover a aprendizagem significativa da geometria, fortalecendo a percepção espacial e a conexão entre conteúdo e cotidiano.

Entretanto, a experiência também revelou desafios persistentes relacionados à leitura, interpretação e alfabetização matemática, que impactam diretamente a compreensão dos conceitos geométricos. Assim, torna-se evidente que o ensino de matemática nos anos iniciais deve integrar práticas lúdicas e investigativas com o desenvolvimento das competências leitoras.

Por fim, destaca-se a relevância da formação docente inicial no enfrentamento das dificuldades inerentes ao ensino da matemática. Conforme argumenta Nacarato (2010), é fundamental que futuros pedagogos ressignifiquem suas próprias experiências com a matemática e desenvolvam práticas pedagógicas que valorizem a investigação, o diálogo e o uso de recursos concretos. Portanto, o trabalho

reforça a importância de inserir a geometria de maneira sistemática, contextualizada e sensível às necessidades reais dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Geometria. Materiais manipuláveis. Ensino Fundamental. Ludicidade. Alfabetização matemática.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID–IFPA) pelo apoio e orientação na realização do projeto e, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento e concessão de bolsas de fomento à iniciação à docência.

REFERÊNCIAS

GALDINO, Carlos Uylito Araújo. **As aulas de geometria no ensino fundamental:** a partir do uso de materiais didáticos de manipulação. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal da Paraíba, Campina Grande, 2024.

NACARATO, A. M. **A formação matemática das professoras das séries iniciais:** a escrita de si como prática de formação. *Bolema*, v. 23, n. 37, p. 905-930, 2010.

OLIVEIRA, G. W. B.; IZAR, S. B.; SETTIMY, T. F. O. Visualização em geometria nos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação Matemática em Revista**, v. 27, n. 75, p. 72–84, 2022.

RIBEIRO, A. V. et al. Leitura e interpretação: as dificuldades em leitura e alfabetização matemática no ensino fundamental. **Revista de Práticas Pedagógicas**, Lavras: FADMINAS, v. 4, n. 2, p. 20–28, jul./dez. 2020.

RIGATTI, K.; CEMIN, A. O papel do lúdico no ensino da matemática. **Revista Conectus**, Caxias do Sul, RS, v.1, n.1, p. 1-8, mar./abr. 2021.

SILVA, L. V.; ANGELIM, C. P. O lúdico como ferramenta no ensino da matemática. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.11, n.38, p. 897-901, 2017.

SOLIMÃO, M. **O ensino-aprendizagem de matemática nas séries iniciais do ensino fundamental:** os jogos como auxiliares no processo. 2011. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2011.

SOUSA, Sirlei Aparecida de. **Leitura e interpretação da matemática.** 2014. 35 f. Monografia (Especialização no Ensino de Ciências) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

SOUZA, A. L.; OLIVEIRA, M. A. O ensino da Matemática e as emoções dos alunos: uma abordagem socioafetiva. **Revista de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 34-50, 2020.

DESAFIOS E CONQUISTAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID/IFPA/BELÉM

Eloah Bastos Martins²⁴
Sônia Maria Brito Freire²⁵
Delcilene Sanches Furtado²⁶

INTRODUÇÃO

A alfabetização nos anos iniciais representa um desafio histórico da educação brasileira, configurando-se como um dos principais pontos de atenção para a garantia do direito à educação de qualidade. Apesar dos avanços em políticas públicas voltadas para a educação básica, muitos estudantes ainda apresentam dificuldades significativas em leitura e escrita, o que evidencia a persistência de desigualdades educacionais e a necessidade de práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas. Neste cenário, é fundamental que as instituições de ensino e os programas de formação de professores atuem de forma integrada, promovendo não apenas o aprendizado técnico da leitura e da escrita, mas também a compreensão de sua função social, cultural e acadêmica (Soares, 2020).

A experiência a ser relatada foi desenvolvida no âmbito Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará, campus Belém, cuja finalidade é aproximar os licenciandos da realidade escolar, possibilitando a articulação entre teoria e prática. Este contato direto com o cotidiano escolar permite que os futuros professores compreendam de maneira concreta os desafios enfrentados pelos alunos, bem como as estratégias pedagógicas mais adequadas para superá-los.

A escolha desta experiência se justifica pela urgência de enfrentar as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, considerando que o domínio da linguagem escrita constitui uma ferramenta essencial para a inserção social, acadêmica e cidadã do estudante. A alfabetização, portanto, não se restringe à decodificação de letras e palavras, mas envolve o desenvolvimento de competências comunicativas, cognitivas e interpretativas que impactam diretamente na trajetória escolar e na construção da autonomia do aluno.

Nesse processo, o professor exerce um papel como mediador fundamental, orientando o estudante a perceber a funcionalidade da leitura e da escrita em seu cotidiano, desde a compreensão de informações em textos simples até a participação crítica em atividades sociais mais complexas (Freire, 1996). A intervenção pedagógica, especialmente em casos de defasagem significativa, exige sensibilidade, planejamento e uso de estratégias diversificadas que atendam às necessidades individuais dos alunos, promovendo avanços concretos no processo de aprendizagem.

O presente relato tem, portanto, como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados durante a alfabetização de um aluno com dificuldades expressivas em leitura, bem como analisar as estratégias adotadas para estimular seu desenvolvimento. Ao refletir sobre essa prática, é possível compreender melhor a complexidade do processo de alfabetização e a importância de ações educativas intencionais e fundamentadas teoricamente, capazes de promover mudanças significativas na trajetória escolar dos estudantes.

METODOLOGIA

As atividades foram realizadas durante encontros semanais, com duração média de duas horas, e planejadas de forma individualizada, considerando o nível de aprendizagem, o ritmo e as necessidades específicas do aluno. Inicialmente, foi feito um levantamento diagnóstico por meio da observação direta e de atividades simples de reconhecimento de letras e leitura de palavras, o que permitiu identificar as

²⁴ eloahb284@gmail.com Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará

²⁵ professorasoniafreire27@gmail.com Secretaria Municipal de Educação/Belém

²⁶ delcilene.furtado@ifpa.edu.br Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará

principais dificuldades enfrentadas pelo estudante. Para o desenvolvimento das intervenções, foram utilizados materiais pedagógicos diversificados, como cartões com letras do alfabeto, sílabas móveis, jogos de memória com letras e palavras, fichas de leitura, palavras ilustradas, textos curtos e materiais impressos disponibilizados pela escola.

Esses recursos foram escolhidos com o objetivo de tornar o processo de aprendizagem mais lúdico, acessível e significativo. As atividades desenvolvidas incluíram jogos fonológicos, exercícios de soletração, leitura mediada e leitura compartilhada. Nos jogos fonológicos, o aluno era incentivado a associar letras aos seus respectivos sons, formando sílabas e palavras simples. Na soletração, o estudante pronunciava os sons das letras enquanto acompanhava visualmente a palavra, fortalecendo a consciência fonológica. Já na leitura mediada, era realizada a leitura juntamente com o aluno, auxiliando na decodificação e compreensão, respeitando seu tempo de resposta.

Ao longo do processo, as atividades eram constantemente adaptadas conforme a evolução do aluno, aumentando gradativamente o nível de complexidade. A observação contínua permitiu acompanhar os avanços na identificação de letras, no reconhecimento de sílabas e no interesse pela leitura. Além disso, buscou-se criar um ambiente acolhedor e motivador, valorizando cada conquista do estudante, de modo a fortalecer sua autoestima e sua confiança no processo de aprendizagem.

RESULTADOS

O resultado mais significativo observado durante a intervenção foi a mudança expressiva na postura do aluno. Inicialmente, ele se encontrava em um estado de desmotivação, demonstrando resistência e pouco interesse nas atividades propostas. No entanto, ao longo do acompanhamento, foi possível perceber um engajamento progressivo, com participação ativa nas atividades e entusiasmo ao conseguir ler pequenas estruturas, mesmo que de forma parcial. Esse progresso, embora ainda em desenvolvimento, evidencia que intervenções pedagógicas bem planejadas, e contínuas podem gerar impactos concretos no processo de aprendizagem. Além disso, a experiência permitiu identificar que a evolução do aluno não se restringe apenas ao aspecto cognitivo, mas também envolve dimensões socioemocionais. A manifestação de alegria, confiança e sensação de conquista ao superar desafios reforça a importância de estratégias que valorizem o protagonismo do aluno e promovam um ambiente de aprendizagem acolhedor e motivador.

Do ponto de vista da formação docente, essa experiência evidenciou a relevância de habilidades como paciência, escuta ativa e mediação qualificada. A prática mostrou que a superação das dificuldades de aprendizagem requer não apenas conhecimento teórico, mas também sensibilidade para compreender as necessidades individuais dos estudantes e capacidade para ajustar estratégias de acordo com seu ritmo de desenvolvimento. Portanto, os resultados indicam que intervenções pedagógicas personalizadas, aliadas a um acompanhamento atento e constante, contribuem significativamente para a evolução acadêmica e emocional do aluno, reforçando a necessidade de práticas educativas que combinem rigor, empatia e persistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstra que, mesmo diante de grandes desafios, é possível alcançar avanços significativos no processo de alfabetização, desde que as práticas sejam planejadas com intencionalidade pedagógica. Essa vivência contribuiu para minha formação, pois possibilitou a compreensão de que alfabetizar vai além de ensinar códigos, sendo um ato político e social, como aponta Freire (1996).

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Leitura. Prática Pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Agradece-se à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020

PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DE MEIO AMBIENTE COM ESTUDANTE COM TEA, TOD E TDAH

Ariel Lima Monteiro²⁷
Karla Cristina Furtado Nina²⁸

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) demanda práticas pedagógicas fundamentadas na acessibilidade curricular, na mediação docente e no uso de estratégias diferenciadas que garantam o direito à aprendizagem, previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Autores como Mantoan (2015), Michels (2011) e Carvalho (2008) destacam que a efetiva inclusão depende de reorganização pedagógica, formação docente e compreensão das singularidades dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Nesse contexto, este relato apresenta a descrição e análise de duas aulas observadas numa Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizado no bairro do Souza, em Belém do Pará, envolvendo um aluno do 3º ano do Ensino Fundamental diagnosticado com TEA, TOD e TDAH. O estudo tem como objetivo identificar as estratégias utilizadas, as dificuldades percebidas e a presença ou ausência de práticas inclusivas, contribuindo para a reflexão sobre os desafios da inclusão no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como estudo qualitativo, de natureza descritiva, fundamentado em observação direta não participante. As observações ocorreram em duas aulas da disciplina de Meio Ambiente, e os registros foram feitos em diário de campo.

A análise foi organizada por meio de categorização temática, contemplando: a) caracterização do aluno; b) descrição de cada aula observada; c) estratégias pedagógicas identificadas; d) dificuldades no atendimento ao estudante com TEA, TOD e TDAH; e) sugestões de adaptações; f) percepção do licenciando sobre o processo de inclusão.

RESULTADOS

1. Diagnóstico do estudante

O estudante apresenta diagnóstico de TEA, TOD e TDAH. É acompanhado por profissional de apoio, possui dependência significativa para realização de atividades, não lê de forma autônoma e tem compreensão parcial de instruções verbais. Demonstra dificuldades de concentração, mas interesse por jogos eletrônicos, aplicativos educativos e explicações expositivas.

2. Primeiro dia de observação

A aula abordou o conteúdo “Plantas” e suas partes constitutivas. A explicação ocorreu por meio de texto no quadro e exposição oral da professora. A metodologia utilizada foi tradicional e centrada na cópia, sem adaptações para necessidades específicas do estudante.

²⁷ limaariel02@hotmail.com

²⁸ karla.nina@ifpa.edu.br Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Belém

O aluno apresentou baixa autonomia, dificuldade de participação e limitação de compreensão. Não foram utilizados recursos visuais, táteis ou tecnológicos que pudessem favorecer sua aprendizagem.

3. Segundo dia de observação

A aula teve como tema “Meio Ambiente”, tratando de preservação, reciclagem e poluição. Assim como no primeiro dia, a abordagem foi expositiva, com leitura do livro didático e anotações no quadro.

Apesar do potencial do tema para atividades práticas, não houve uso de vídeos, experimentos simples, jogos educativos ou materiais concretos. O estudante permaneceu disperso pela maior parte da aula. A ausência de adaptações metodológicas comprometeu sua participação e compreensão.

4. Estratégias observadas

Foi identificado o predomínio de aula expositiva tradicional, sem planejamento diferenciado, sem integração com o profissional de apoio e sem recursos adaptados.

5. Dificuldades percebidas

As principais dificuldades observadas foram: falta de atenção sustentada; ausência de atividades adaptadas; dependência do mediador; falta de recursos visuais, táteis e lúdicos; inexistência de flexibilização do conteúdo; impossibilidade de participação ativa nas aulas.

6. Sugestões de adaptações

Recomenda-se: uso de cartazes, imagens, objetos concretos e rotina visual; divisão das tarefas em etapas menores; atividades lúdicas; vídeos e experimentos simples; utilização de aplicativos educativos; maior diálogo entre professora e profissional de apoio; planejamento voltado para acessibilidade pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstram que, embora o estudante tenha direito à inclusão, o processo observado apresenta fragilidades significativas. As práticas pedagógicas centradas exclusivamente na exposição oral e no livro didático não atendem às necessidades de um aluno com TEA, TOD e TDAH, que exige mediação ativa, recursos visuais e tarefas diferenciadas.

A ausência de planejamento inclusivo, de interação efetiva com o profissional de apoio e de adaptações curriculares comprometeu a autonomia, participação e aprendizagem do estudante. Assim, reforça-se a importância da formação continuada dos docentes, do uso de metodologias ativas e da construção de ambientes pedagógicos acessíveis e diversificados.

O licenciando, ao vivenciar a realidade escolar, expressa sentimentos de preocupação diante da lacuna entre os princípios legais de inclusão e sua efetivação cotidiana, reconhecendo a urgência de políticas pedagógicas consistentes para garantir uma inclusão plena e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: práticas pedagógicas. Sala de aula. Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MICHELS, Maria Helena. **Educação inclusiva**: experiências, práticas e reflexões. Campinas: Autores Associados, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

CAMINHOS E DESCOBERTAS: UM RELATO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS

Ana Carolina da Silva Pereira²⁹
Ivana Oliveira do Nascimento de Jesus³⁰
Delcilene Sanches Furtado³¹

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca, de maneira geral, dialogar sobre a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação docente e, de modo específico, apresentar as experiências do Subprojeto Alfabetização ao longo de seis meses e os resultados obtidos com a aplicação do projeto de ensino que propunha o uso de um “Sussurrofone” como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da consciência fonológica, com alunos da turma do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Belém - PA.

Este trabalho se originou a partir das vivências no âmbito do Subprojeto, que envolve a participação dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Belém. Desse modo, o Subprojeto foi pensado para que os estudantes do curso pudessem acompanhar como ocorre o processo de alfabetização dos alunos matriculados em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental dos anos iniciais, em escolas públicas municipais.

Os procedimentos utilizados durante esse período foram de observação, auxílio no desenvolvimento das atividades com os discentes e docentes das escolas e planejamento e desenvolvimento de ações que pudessem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Desse modo, foram identificados avanços no aprendizado, porém eram nítidas as dificuldades relacionadas ao reconhecimento fonológico das letras e sílabas das palavras, por isso foi preciso desenvolver e realizar uma proposta de intervenção com os discentes da turma.

METODOLOGIA

A metodologia adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e explicativo, embasado nas vivências adquiridas durante seis meses do período de vigência do Subprojeto e, para a construção deste estudo, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e análise documental. Com isso, foi identificado os conceitos apresentados na Portaria nº 90, de 25 de março de 2024, para o embasamento sobre as normativas e objetivos do PIBID; os estudos dos autores Carmo e Vasconcelos (2023), que trazem uma avaliação sobre o PIBID enquanto uma política de incentivo e valorização para os docentes; Andrade (2019), que apresenta um estudo sobre a utilização das mídias na alfabetização dos alunos e a utilização do “Sussurrofone” como um recurso pedagógico para otimizar esse processo; e Ferreira (2011), que é uma referência para compreender como ocorre a alfabetização das crianças.

RESULTADOS

²⁹ Estudante do Curso de Pedagogia do IFPA, campus Belém, bolsista de iniciação à docência, vinculada ao Subprojeto Alfabetização/PIBID/IFPA/Belém. ana1207silva@gmail.com

³⁰ Professora da educação básica da rede municipal de ensino do município de Belém, atua como professora supervisora do Subprojeto Alfabetização/PIBID/IFPA/Belém. ivanadejesus7475@gmail.com

³¹ Professora do Curso de Pedagogia do IFPA, campus Belém, atua como Coordenadora de área do Subprojeto Alfabetização/PIBID/IFPA/Belém. delcilene.furtado@ifpa.edu.br

O PIBID foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), sendo implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetivando contribuir para o incentivo à formação e valorização de professores do país (Brasil, 2024). Para Carmo e Vasconcelos (2023), desde sua criação, o programa se tornou um dos meios mais significativos para o incentivo à docência, pois permite que as aprendizagens adquiridas durante as vivências no ambiente escolar qualifiquem o estudante da graduação, que futuramente assumirá o papel de professor. E, nesse caso específico, com turmas do ensino fundamental dos anos iniciais (1º ao 3º ano).

Segundo Emilia Ferreiro (2011), a alfabetização é uma formação que compete “a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados” (Ferreiro, 2011, p. 65). Assim, quando o aluno aprende algo novo, ele relaciona a seus conhecimentos prévios e por isso, durante a aquisição da leitura e escrita, é necessário levar em consideração seus saberes e experiências, para que esse processo não se torne uma atividade mecânica.

Para desenvolver a consciência fonológica nos alunos, Andrade (2019) defende o uso do “Sussurrofone”, uma tecnologia educacional feita de cano e *joelho* de PVC. Para a autora, ele é um recurso essencial, pois melhora a compreensão do som das letras, sílabas e palavras, tendo “funções semelhantes a um telefone que permite a captação individual da voz, a ampliação e o retorno desse som somente para quem está utilizando” (Andrade, 2019, p. 12).

Considerando tais pressupostos e as observações realizadas na turma do 2º ano, foi possível identificar que os 22 alunos da turma estão entre os níveis silábico e alfabético, porém foi identificado um déficit relacionado à consciência fonológica que acabava prejudicando a leitura e escrita. Em virtude disso, foi desenvolvido o projeto de ensino “SUSSURROFONE PARAENSE: SABORES DA LEITURA” que teve como objetivo amenizar essas dificuldades com o uso do “Sussurrofone” como recurso pedagógico. Além de ser criada uma tecnologia educacional em formato de bingo, o Bingo das Palavras, para trabalhar o raciocínio lógico e o exercício da leitura.

O projeto teve como foco o texto “VER-O-PESO” de Salomão Habib, que é a letra de uma música que destaca os produtos regionais do Pará, comercializados no mercado Ver-o-peso, considerado a maior feira a céu aberto da América Latina. Ele buscou superar as dificuldades de pronúncia de letras com sonoridade semelhante a fim de promover uma leitura mais fluente e confiante, exercício da escuta, fala, raciocínio lógico e concentração dos alunos.

As vivências com essas atividades permitiram momentos de interação com os estudantes e os professores regentes da turma, dando a oportunidade de relacionar os conteúdos estudados durante a graduação com sua aplicação prática, além de identificar como é indispensável o comprometimento da equipe pedagógica ao procurar meios para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias que melhorem o ensino e aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Subprojeto Alfabetização/PIBID/IFPA/Belém, visa proporcionar aos graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia o contato com os alunos que estão passando pela etapa da alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental, anos iniciais), o que possibilita a identificação de diversos fatores que influenciam esse processo. Assim, ao conviver com crianças de idades entre 6 e 8 anos, ficou evidente a necessidade do aprimoramento constante de estratégias que auxiliem o ensino-aprendizagem dos alunos, sempre levando em consideração seus níveis de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo.

Dessa maneira, ao combinar recursos pedagógicos (“Sussurrofone” e Bingo das palavras), textos regionais (VER-O-PESO de Salomão Habib) e atividades de formação de palavras, houve avanço na leitura e na interação dos alunos com o texto, além de estimular a escuta, a fala, o raciocínio lógico e a concentração. Entretanto, mesmo com os progressos, é preciso ter a continuidade de ações interventivas, do acompanhamento constante e da diversificação de estratégias para atender a diferentes

ritmos de aprendizagem dos alunos, contemplando as especificidades locais, para favorecer os caminhos da alfabetização.

Palavras-chave: PIBID; Alfabetização; Educação Básica; Sussurrofone; Ensino-aprendizagem.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Belém, através do Edital 10/2024.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carla Alexandra Silva de. **Utilização das mídias na alfabetização de alunos com dificuldade de aprendizagem**. 2019. 28 f. Monografia (Artigo de conclusão de curso de mídias na educação) - Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17109/TCCE_ME_EaD_2019_ANDRADE_C%20ARL_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 08 nov. 2025.

BRASIL. **Portaria N° 90, de 25 de Março de 2024**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 06 nov. 2025.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PESTANA, Cecília de Souza; OLIVEIRA, Leonir de Almeida. Sussurrofone: um brinquedo para facilitar a leitura. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 18, 2020.

A IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID/ IFPA/ BELÉM

Maria Nayelli Holanda de Oliveira³²

Carmem Lucia Santos³³

Delcilene Sanches Furtado³⁴

INTRODUÇÃO

Este relato visa apresentar uma vivência prática no Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com participação de estudantes bolsistas do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Belém, onde as atividades ocorreram em uma instituição de ensino pública em Belém, no estado do Pará. Foi realizado o acompanhamento de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental na escola-campo, com o foco na alfabetização. Deste modo, a escolha dessa vivência se justifica pela necessidade de se entender o processo educativo da alfabetização, permitindo fazer reflexões críticas entre teoria e prática.

Considera-se dessa forma que a experiência de iniciação à docência é relevante para a aquisição de novos conhecimentos, contribuindo para a formação dos profissionais da educação, pois possibilita aos estudantes em formação pesquisar/investigar o campo de atuação do pedagogo em sala de aula, mediante estudos teórico-práticos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências da carreira docente, seja de forma ativa, cooperativa e crítica sobre essa profissão.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica das atividades da iniciação à docência no subprojeto/PIBID se baseou em observar e acompanhar uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental na escola-campo, considerando o nível de aprendizado dos alunos, suas lacunas de aprendizagem, as estratégias de ensino adotadas para superar estas lacunas, os métodos de ensino com o foco na alfabetização dos alunos.

Foram levantados dados sobre os alunos e o contexto escolar buscando compreender as ações e práticas na dinâmica da rotina escolar a partir das observações. Foi realizado o estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP), onde se buscou compreender como a instituição se organiza internamente. Além disso, foram organizados encontros de estudos e reflexões sobre a alfabetização para correlacionar teoria e prática.

Em síntese, a vivência buscou investigar e pesquisar as práticas de alfabetização na instituição de ensino para compreender como acontece esse processo no âmbito educacional. Dessa maneira, as observações, anotações da coleta de dados, leituras e estudos, contribuíram para compreensão desse fenômeno e para a aquisição de experiências sobre essa temática através da iniciação à docência.

RESULTADOS

A análise dos resultados se fundamenta à luz das ideias e contribuições de Gomes [s.d.], que destaca a relevância da experiência prática na formação docente. A princípio, a vivência na iniciação à

³² Estudante do Curso de Pedagogia do IFPA, campus Belém, bolsista de iniciação à docência, vinculada ao Subprojeto Alfabetização/PIBID/IFPA/Belém. nayellipedagogia@gmail.com

³³ Professora da educação básica da rede municipal de ensino do município de Belém-PA, atua como professora supervisora do Subprojeto Alfabetização/PIBID/IFPA/Belém. carmen0910@msn.com

³⁴ Professora do Curso de Pedagogia do IFPA, campus Belém, atua como Coordenadora de área do Subprojeto Alfabetização/PIBID/IFPA/Belém. delcilene.furtado@ifpa.edu.br

docência do PIBID oportuniza a aquisição de variados aprendizados por meio das observações para levantamento de dados, estudos de teorias para relacionar com a prática, fazendo reflexões sobre o processo educativo da alfabetização. Além disso, com os dados obtidos, muitos aspectos foram analisados desde as metodologias do professor regente até as ações da gestão para corroborar no ensino dos alunos, para se ter mais conhecimento sobre o fenômeno estudado.

O Subprojeto Alfabetização/PIBID proporciona ao estudante bolsista a vivência dos processos de ensino a partir de uma atitude investigativa, aproximando à docência da pesquisa. A pesquisa não se realiza fora da vida social, ela não é isolada da realidade, está presente nas atividades normais do profissional das ciências humanas e deve ser usada como instrumento de enriquecimento do conhecimento. Há necessidade de valorizar o senso comum; é necessário valorizá-lo porque é no senso comum que surgem os problemas que propiciam uma reflexão filosófica (Gomes, [s.d.], p. 8-9).

Deste modo, no período em que se desenvolveram as atividades, as observações e os encontros de estudos e reflexões, os estudantes bolsistas e supervisores compartilharam saberes, momento importante que se constitui como uma ferramenta de aquisição de conhecimento. Além disso, o contato com os alunos e o professor regente da turma na escola campo do projeto oportuniza enriquecer nossa vivência na iniciação à docência e entender que o espaço da escola e os saberes empíricos elaborados nele, tem grande importância no desenvolvimento da identidade do profissional do Curso de Pedagogia.

No acompanhamento da turma do 1º ano do Ensino Fundamental, com base nos resultados da coleta de dados, foi revelado que os alunos apresentavam lacunas no aprendizado. Eram dificuldades que estavam centradas principalmente na leitura e escrita, ou seja, os alunos tinham dificuldades para ler e escrever palavras. Outro aspecto importante que cabe enfatizar é que os conteúdos previstos para serem trabalhados com os alunos eram muitos e acabaram gerando uma sobrecarga nos alunos, o que levou à desmotivação em realizar as tarefas e o aprendizado não se tornava significativo. Dessa maneira, os alunos apresentaram déficits no aprendizado dos conhecimentos que deveriam ser adquiridos.

O resultado dessa experiência possibilitou compreender, ainda, que nem tudo que está descrito na teoria consegue explicar o fenômeno na prática, devido a muitos fatores e situações que devem ser considerados ao pesquisar o processo educativo. Dessa forma, os saberes adquiridos no contexto da prática são de suma importância para o entendimento e formação do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

As vivências no subprojeto Alfabetização/PIBID oportunizaram a apropriação de saberes práticos ao possibilitar a imersão no ambiente de trabalho da docência, onde são desenvolvidas habilidades e competências da atuação do pedagogo como educador a partir da aproximação com as atividades próprias da atuação de um docente no contexto real de sala de aula.

Essa experiência é importante por proporcionar uma interação como docente com os alunos da educação básica, onde muitos saberes são adquiridos sobre as práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades docentes. Especificamente, possibilitou acompanhar de perto como ocorre o processo educativo da alfabetização de alunos, conhecimento importante que servirá para minha carreira profissional na docência.

Portanto, cabe ressaltar a relevância da experiência para a construção de novos conhecimentos, que corrobora para a formação integral de profissionais da educação, pois possibilita ao estudante bolsista pesquisar/investigar o campo de atuação do pedagogo em sala de aula, mediante estudos teórico-práticos. Deste modo, favorece o desenvolvimento de habilidades e competências da carreira profissional docente, de forma ativa, cooperativa e com reflexão crítica sobre a docência.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Iniciação à docência; Pesquisa; PIBID; Vivência.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Belém-PA, por incentivar iniciativas de formação para os seus discentes. E à CAPES, que fomenta o financiamento do PIBIB, corroborando para a formação de futuros profissionais dotados de habilidades e competências práticas para o exercício da docência.

REFERÊNCIAS

GOMES, Alberto Albuquerque. **Considerações sobre a pesquisa científica:** em busca de caminhos para a pesquisa científica. FCT Unesp, [s.d.], p. 1-23. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/AlbertoGomes/aula_consideracoes-sobre-a-pesquisa.pdf. Acesso em 14 de julho de 2025.

FUTEBOL E SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A GUERRA ENTRE RÚSSIA E UCRÂNIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Luis Henrique Sales³⁵

Áthila Lima Kzam³⁶

INTRODUÇÃO

O futebol, enquanto fenômeno social, ultrapassa as fronteiras do esporte e constitui-se como objeto de análise geográfica. Sua difusão mundial como o esporte mais praticado e acompanhado do planeta permite a construção de leituras sobre os processos geográficos (Mascarenhas, 1999). Nesse sentido, a utilização do futebol como recurso didático em sala de aula apresenta-se como uma possibilidade para aproximar a Geografia do cotidiano dos estudantes do Ensino Médio.

Este trabalho consiste no relato de uma experiência realizada com alunos do 2º ano do Ensino Médio do Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Belém, do curso técnico integrado em Recursos Pesqueiros, na qual se buscou explorar o conflito entre Rússia e Ucrânia utilizando o futebol como linguagem mediadora. A escolha do tema justifica-se pela necessidade de aproximar a Geografia escolar da realidade dos estudantes, valorizando elementos presentes em seu cotidiano e capazes de despertar interesse e favorecer a aprendizagem.

A problemática que orienta este estudo pode ser sintetizada da seguinte forma: como a utilização do futebol, no ensino de Geografia, pode contribuir para a compreensão da guerra entre Rússia e Ucrânia? Parte-se da hipótese de que o futebol, por estar presente no cotidiano dos alunos e despertar grande interesse, pode ser utilizado como recurso didático para facilitar o entendimento de fenômenos geopolíticos complexos.

O objetivo geral da pesquisa é compreender de que maneira o futebol pode ser utilizado como recurso didático para a análise do conflito entre Rússia e Ucrânia, articulando-o ao ensino de Geografia. Para tanto, busca-se analisar o futebol como fenômeno sociocultural, discutir o conflito em perspectiva geográfica e avaliar os resultados da experiência didática desenvolvida em sala de aula. A fundamentação teórica apoia-se em Freire (1996), Santos (1996), Mascarenhas (2005) e Prestes (2025), que contribuem para a compreensão do espaço geográfico, da educação crítica e da geopolítica contemporânea.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, o trabalho caracteriza-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa. A prática pedagógica desenvolvida teve como base a aula expositiva dialogada, compreendida como uma metodologia que valoriza a participação dos estudantes, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, conforme defendido por Anastasiou e Alves (2006).

A experiência foi realizada com uma turma composta por 26 alunos do 2º ano do Ensino Médio Integrado em Recursos Pesqueiros, no IFPA – Campus Belém. Inicialmente, aplicou-se um questionário com o objetivo de compreender a relação dos alunos com o futebol e identificar

³⁵ Licenciado em Geografia pelo IFPA, Campus Belém. luis.henrique.sales@email.com

³⁶ Doutor em Geografia. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano. Professor efetivo do IFPA, campus Belém. Membro do Grupo de Pesquisa Saberes Geográficos: Diálogos Entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Integrante do Projeto de Extensão Pré-ENEM/IFPA. Editor Adjunto da Revista Raseng (Revista Amazônica sobre Ensino de Geografia). athila.kzam@ifpa.edu.br

percepções prévias sobre a possibilidade de o esporte auxiliar na compreensão do mundo e dos conteúdos geográficos.

Em seguida, foi ministrada uma aula expositiva dialogada sobre a guerra entre Rússia e Ucrânia, articulando conceitos geográficos como território, poder, fronteira, globalização e zona de influência a exemplos retirados do futebol internacional, como a exclusão da seleção russa de competições esportivas, a transferência da final da Liga dos Campeões de 2022 e o posicionamento de clubes, atletas e patrocinadores diante do conflito.

Após a aula, aplicou-se um segundo questionário com o objetivo de avaliar as percepções dos estudantes após a intervenção pedagógica. A análise dos dados ocorreu de forma descritiva e interpretativa, buscando compreender os impactos da metodologia adotada no processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADOS

Os resultados obtidos indicam que o futebol se mostrou um recurso didático eficiente para aproximar os conteúdos de Geografia da realidade dos estudantes. O questionário inicial revelou que, mesmo entre os alunos que não se identificavam diretamente com o esporte, o futebol estava presente de forma indireta em seu cotidiano, seja por meio da família, das redes sociais ou dos meios de comunicação.

A maioria dos estudantes reconheceu que o futebol pode ajudar a explicar o mundo, associando-o a conhecimentos sobre países, cidades, política e cultura. Após a aula expositiva dialogada, observou-se um aumento significativo na compreensão de que o futebol é atravessado por decisões políticas e econômicas, funcionando como reflexo da globalização e das disputas de poder no cenário internacional.

A análise do conflito entre Rússia e Ucrânia mediada pelo futebol permitiu aos alunos compreender que decisões aparentemente esportivas possuem forte carga geopolítica. A exclusão da Rússia de competições internacionais, o rompimento de contratos de patrocínio e a transferência de eventos esportivos foram interpretados como instrumentos de pressão política e simbólica, associados ao conceito de *soft power*.

Os dados indicam que a utilização do futebol favoreceu o engajamento dos estudantes e contribuiu para a compreensão de conceitos geográficos complexos, reforçando a importância de metodologias que dialoguem com o cotidiano discente e valorizem experiências culturais amplamente difundidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa demonstram que os objetivos propostos foram alcançados. O futebol revelou-se uma ferramenta didática pertinente para o ensino de Geografia, especialmente no tratamento de temas relacionados à geopolítica contemporânea. A aula expositiva dialogada permitiu ultrapassar o ensino meramente conteudista, promovendo maior participação dos estudantes e estimulando o pensamento crítico.

A experiência evidenciou que o futebol, enquanto fenômeno social e espacial, pode ser apropriado como linguagem mediadora no ensino de Geografia, contribuindo para a compreensão de conflitos internacionais e das dinâmicas do espaço geográfico. Ao relacionar esporte, território e poder, a prática pedagógica possibilitou aos alunos atribuir novos significados a um elemento presente em seu cotidiano.

Embora o estudo apresente limitações, como o recorte restrito a uma única turma e o tempo reduzido de aplicação, os resultados indicam caminhos promissores para futuras práticas pedagógicas e investigações acadêmicas que explorem outras linguagens do cotidiano juvenil no ensino de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de geografia; futebol; geopolítica. Aprendizagem significativa.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Belém, pelo apoio institucional à realização desta pesquisa.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensino na Universidade**. 6. ed. Joinville: Univille, 2006.

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

MASCARENHAS, Gilmar. **A Geografia dos Esportes: uma introdução**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.

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

PRESTES, Guilherme. **Geopolítica Contemporânea e Ensino de Geografia**. São Paulo: Contexto, 2025.

PERCEPÇÕES INICIAIS DAS VIVÊNCIAS DOCENTES EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Luany Caroline Pinheiro Leal³⁷

Adalcilena Helena Café Duarte da Costa³⁸

INTRODUÇÃO

O presente texto ampliado traz uma narrativa de experiência baseada nas primeiras impressões vividas durante a atividade docente em uma escola situada à beira do rio, no município de Barcarena, dentro do Estado do Pará. Essa escola faz parte da rede estadual de educação e opera no formato de escola de tempo integral. A vivência se insere no âmbito da Educação do Campo, destacando a Educação Ribeirinha, reconhecendo a escola como um local intimamente conectado ao território, à cultura, e ao estilo de vida das comunidades ribeirinhas.

A Educação Ribeirinha requer métodos pedagógicos que estejam alinhados com o contexto local, valorizando os conhecimentos tradicionais e as experiências diárias de seus participantes como partes essenciais do processo de aprendizagem. Segundo as análises de Arroyo (2012), Caldart (2011) e Hage (2014), as instituições de ensino rurais não devem apenas imitar modelos urbanos convencionais, mas, sim, desenvolver propostas educativas que se relacionem com as realidades sociais, culturais e econômicas das localidades atendidas.

As primeiras percepções enquanto professora revelaram desafios a respeito da organização do tempo escolar, a assiduidade dos alunos e as condições físicas da escola, assim como destacaram as oportunidades ligadas à diversidade de saberes locais e à estreita conexão dos alunos com o ambiente natural. Portanto, este relato pretende contribuir para o diálogo acadêmico ao refletir sobre a prática docente em contextos ribeirinhos, interligando experiências pessoais e fundamentação teórica.

METODOLOGIA

A experiência descrita é identificada como uma investigação qualitativa, de natureza descritiva e introspectiva, sustentada pela observação ativa. O local da experiência é um colégio localizado em uma área ribeirinha dentro de uma comunidade amazônica no município de Barcarena (PA), que faz parte da rede estadual de educação em período integral, onde a dinâmica social é fortemente afetada pelos ciclos dos rios, bem como pelas atividades relacionadas à pesca, ao extrativismo e à agricultura de subsistência.

Os dados foram elaborados a partir da observação das atividades diárias na escola, das interações entre a professora, os alunos e a comunidade, além de uma reflexão sistemática sobre as metodologias pedagógicas aplicadas. A análise da experiência conversa com referenciais teóricos da Educação do Campo e da Educação Ribeirinha, com ênfase nos estudos de Arroyo (2012), Caldart (2011), Hage (2014), Molina (2015) e Fernandes (2009).

RESULTADOS

As primeiras impressões sobre a prática de ensino indicaram que o método de educação na escola situada à beira do rio está intimamente vinculado à área e ao estilo de vida da população local. Notou-se que o tempo dedicado ao ensino não se baseia apenas no calendário escolar, mas também nos ciclos naturais, como os períodos de cheia e seca dos rios, o que afeta a presença e a participação dos alunos.

³⁷ luhleal3@gmail.com

³⁸ adalcilena.cafe@ifpa.edu.br Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA

Um outro ponto importante foi a inclusão de conhecimentos tradicionais ligados ao ambiente, à prática da pesca e à interação com a floresta, que, quando integrados nas atividades educativas, resultaram em um maior envolvimento dos estudantes. Essa observação se relaciona com as ideias de Fernandes (2009), que enfatiza o território como um componente fundamental da Educação do Campo, e com a visão de Linhares (2010), que considera a docência em ambientes populares como um espaço de formação contínua.

Embora haja desafios estruturais e a falta de recursos didáticos, a atuação docente se mostrou eficaz na criação de experiências de aprendizagem que têm significado, especialmente quando guiada pela valorização do conhecimento dos alunos, conforme argumenta Freire (1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência demonstra que ensinar em escolas situadas em regiões ribeirinhas exige uma abordagem sensível, um forte compromisso social e a disposição para dialogar com a comunidade. As percepções iniciais destacam a relevância de práticas pedagógicas adaptadas, que reconhecem o ambiente ribeirinho como um espaço legítimo para a geração de conhecimento.

Dessa forma, a Educação do Campo e a Educação Ribeirinha são essenciais para a criação de uma educação que promova a emancipação, capaz de valorizar as identidades locais e auxiliar na formação integral dos indivíduos. A expectativa é que este relato contribua para reflexões e ações futuras relacionadas ao ensino em contextos ribeirinhos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Educação Ribeirinha. Docência. Território. Prática pedagógica.

AGRADECIMENTOS: A minha orientadora Professora Adalcilene Café, pela sua ajuda, motivação e compreensão. As minhas amigas que me apoiam na jornada de aprendizado, aos meus familiares e a instituição que é parte da pesquisa pela qual trabalhei durante seis anos.

REFERÊNCIAS

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

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do campo e território**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

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

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia: sujeitos, práticas e políticas**. Belém: EDUFPA, 2014.

LINHARES, Célia. **Formação de professores em contextos populares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e políticas públicas**. Brasília: MDA, 2011.

Comunicação Oral



Grupo de trabalho 4 - Práticas pedagógicas nas Diversidades: O GT prioriza trabalhos que destacam práticas pedagógicas que postulam a equidade, justiça social, respeito às diversidades e as diferentes formas de ensinar e aprender na perspectiva da inclusão. Práticas pedagógicas que visibilizem povos e comunidades tradicionais indígenas, quilombolas, ribeirinhas, dentre outras.

Coordenação: Adalcilena Helena Café Duarte da Costa, Ana Claudia Ferreira Rosa, Márcia Cristina Lopes e Silva.

Grupo de trabalho 5 - Práticas pedagógicas na Inclusão: O GT tem como objetivo socializar práticas pedagógicas inclusivas considerando o debate teórico, político e pedagógico sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão, as políticas públicas, metodologias, formação de professores e processos de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial, com vistas ao fortalecimento de uma educação escolar inclusiva.

Coordenação: Herminio Tavares Sousa dos Santos, Karla Cristina Furtado Nina, Maíra Vasconcelos da Silva Padilha.

NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA: VIVÊNCIAS NEURODIVERGENTE NA ESCOLA

Sophia Maria De Freitas Sotero³⁹
Karla Cristina Furtado Nina⁴⁰

INTRODUÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem se desafiado para atingir os princípios de uma escola para todos. No entanto, a efetivação da inclusão escolar se demonstra um processo completo na esfera das relações pedagógicas e sociais que permeiam o espaço da sala de aula.

Nesse cenário, este estudo se insere tomando como ponto de observação as experiências vividas por uma discente PCD (Pessoa Com Deficiência) no ensino médio. Analisando as dinâmicas no convívio social em sala de aula em conjunto com a relação aluno-professor. As vivências relatadas demonstram o quadro educacional e socioeducativo atual acerca das práticas pedagógicas no que se refere a educação inclusiva.

Dessa forma, a pesquisa se justifica não apenas pela relevância social e educacional do tema, mas também pela necessidade de produção de conhecimento que auxilie na consolidação de uma educação inclusiva efetiva, crítica e comprometida com os direitos humanos. Apesar dos avanços legais e das diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, como as experiências vividas por uma estudante com deficiência no ensino médio revelam desafios na efetivação da inclusão escolar, especialmente nas dinâmicas sociais em sala de aula e na relação aluno-professor?

Deste modo, o objetivo geral é analisar como as experiências vivenciadas por uma discente com deficiência no ensino médio evidenciam os desafios e as possibilidades da efetivação da inclusão escolar, considerando as interações sociais no ambiente da sala de aula e a relação aluno-professor.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem autoetnográfica crítica. Tratando-se de uma metodologia qualitativa onde a experiência subjetiva da pesquisadora em contextos culturais, sociais e institucionais (Ellis, Adam, Bochner, 2011). A pesquisadora assume o papel de objeto de análise, utilizando a trajetória vivida como PCD em sala de aula, no contexto do ensino médio, como fonte primária de dados e reflexão. A opção metodológica epistemologia da experiência corporal utilizada nesse contexto, reconhece o conhecimento gerado a partir da vivência da deficiência como válido e essencial para analisar as complexidades dos processos de inclusão no âmbito escolar (Sasaki, 2021).

Os dados foram produzidos a partir de registros narrativos autobiográficos, elaborados a partir das experiências vividas pela pesquisadora durante sua trajetória no ensino médio, além das memórias escolares reconstruídas através de relatos retrospectivos, apoiados em diários pessoais, documentos escolares, lembranças significativas e episódios marcantes relacionados à inclusão.

Por envolver a própria experiência da pesquisadora, este estudo respeita os princípios éticos da pesquisa, garantindo: Respeito à privacidade de pessoas mencionadas; Supressão ou anonimização de nomes de colegas, professores e instituições; Reflexividade ética no uso das memórias, reconhecendo limites, subjetividades e implicações do processo autoetnográfico.

Para a análise de dados, foi utilizado a análise temática interpretativa, que busca identificar padrões de sentido, categorias emergentes e elementos estruturantes das experiências narradas. Esse processo analítico envolve: Leitura exaustiva dos relatos e memórias reconstruídas; Codificação inicial das

³⁹ sophiasotero9@gmail.com

⁴⁰ karla.nina@ifpa.edu.br Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará campus Belém

unidades significativas; Agrupamento de temas relacionados às práticas inclusivas, interações sociais, barreiras atitudinais e mediações pedagógicas; Interpretação crítica dos achados, relacionando-os ao referencial teórico da inclusão escolar, dos estudos da deficiência e da autoetnografia crítica.

RESULTADOS

Os dados autoetnográficos revelam dois eixos simbólicos da experiência vivida no ensino médio: o primeiro relacionado às condições ambientais e sensoriais da instituição, e o segundo às interações pedagógicas e às expectativas docentes diante do desempenho acadêmico de uma estudante com deficiência, não diagnosticada à época.

No primeiro eixo, destaca-se a forte sobrecarga sensorial presente no ambiente escolar, especialmente após as aulas de educação física. O cheiro intenso, composto pela combinação de suor e desodorantes em aerossol, constituiu um elemento recorrente de desconforto físico e emocional. Embora aparentemente banal, tal elemento ilustra como fatores ambientais podem atuar como barreiras sensoriais para estudantes neurodivergentes, interferindo na concentração, no bem-estar e na permanência em sala de aula (Mantoan, 2003; Glat, Plesh, 2010; Ferreira, Pereira, Santos, 2021). Esse dado reforça a importância de se compreender a inclusão não apenas como adaptação curricular, mas também como adequação ambiental, conforme apontam estudos sobre acessibilidade sensorial.

O segundo eixo emerge de uma frase marcante proferida por um docente: *Todo mundo consegue acompanhar, por que só você não?.* A recorrência desse tipo de questionamento evidenciou uma percepção institucional de normalidade que desconsiderava ritmos, modos de aprendizagem e necessidades específicas de estudantes com deficiência (Mantoan, 2003; Glat, Plesh, 2010). A expressão, carregada de desapontamento, produziu efeitos duradouros na trajetória escolar da pesquisadora, contribuindo para sentimentos de inadequação, retraimento e ruptura da relação pedagógica. A literatura sobre inclusão aponta que expectativas docentes e linguagem utilizada em sala desempenham papel central na construção de pertencimento ou exclusão simbólica (Vygotsky, 1998; Bourdieu, 1991).

A análise das memórias revela que a educação inclusiva, apesar de prevista nas normativas, era vivenciada de forma fragmentada. As adaptações pedagógicas eram insuficientes, não contemplando mediação diferenciada, flexibilização de tempo, uso de tecnologias assistivas, acompanhamento especializado ou acessibilidade comunicacional. Professores, muitas vezes sem formação específica, demonstravam insegurança diante de situações que exigiam práticas inclusivas, o que reforça lacunas estruturais na formação docente.

A experiência relatada também evidencia os impactos do diagnóstico tardio de neurodivergência, fenômeno amplamente registrado na literatura, especialmente entre meninas e jovens não brancos (Rippon, 2020; Price, 2022). A ausência de identificação precoce impediu que a estudante acessasse direitos e recursos previstos nas políticas educacionais, contribuindo para a intensificação de dificuldades acadêmicas, sensoriais e socioemocionais. Assim, observa-se que processos de exclusão não se manifestam apenas por ações diretas, mas também pela ausência de reconhecimento e suporte institucional.

A partir dessa experiência, o ensino médio se configurou como um período marcado por desafios de interação social, dificuldades persistentes em disciplinas de natureza exata, sobrecarga sensorial, barreiras comunicativas (como compreensão de ironias) e crescente sensação de inadequação. Esforços individuais como gravação de aulas, anotações constantes e tentativas reiteradas de pedir explicações adicionais não foram suficientes para compensar a falta de apoio pedagógico estruturado.

Um ponto de inflexão ocorre somente anos depois, já na graduação, durante a disciplina de Educação Especial. Nesse novo contexto formativo, a pesquisadora passa a reconhecer elementos de sua trajetória como manifestações de deficiência não identificadas anteriormente. A análise crítica promovida no curso possibilitou ressignificar as experiências escolares, compreendendo-as como parte

de um sistema educacional que, historicamente, naturaliza padrões de normalidade e falha em atender estudantes cujas necessidades não são visíveis ou esperadas institucionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise autoetnográfica realizada evidencia que a experiência escolar de uma pessoa neurodivergente no ensino médio é marcada por ambiguidades profundas entre os ideais legais de inclusão e a realidade cotidiana das práticas pedagógicas. Embora a legislação vigente como a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabeleça princípios sólidos de acessibilidade, equidade e participação, a vivência relatada demonstra que tais diretrizes permanecem, muitas vezes, distantes da concretização efetiva no ambiente escolar.

Os episódios narrados revelam que barreiras sensoriais, comunicacionais e relacionais não apenas dificultam o processo de aprendizagem, mas também comprometem o bem-estar emocional e o sentimento de pertencimento. Da mesma forma, práticas docentes sustentadas por expectativas homogêneas e por discursos que reforçam a culpabilização do estudante contribuem para a produção de exclusão simbólica, mesmo quando não intencional.

Outro aspecto central identificado é o impacto do diagnóstico tardio. A ausência de reconhecimento institucional da neurodivergência priva o estudante de suporte adequado e contribui para a construção de identidades escolares baseadas na sensação de inadequação, fracasso e isolamento. Ao refletir retrospectivamente sobre sua trajetória, a pesquisadora reposiciona a própria narrativa como instrumento crítico para a formação docente. A experiência, antes permeada por frustração e silenciamento, transforma-se aqui em elemento de compreensão sobre as limitações do modelo vigente e sobre a urgência de práticas pedagógicas que reconheçam as particularidades cognitivas, sensoriais e sociais dos estudantes.

Assim, ao dar centralidade à experiência vivida, este estudo contribui para ampliar a compreensão sobre as lacunas, desafios e possibilidades de um sistema educacional que, apesar dos avanços normativos, ainda precisa se reinventar para garantir que nenhuma pessoa neurodivergente vivencie novamente a ambivalência, o isolamento e a falta de pertencimento aqui descritos.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. TDAH. Neurodivergente. PCD. Ensino Médio.

AGRADECIMENTOS: Agradeço a Professora Karla Nina, por sua orientação ao longo desse projeto. Agradeço aos meus pais pelo apoio emocional e compreensão em momentos difíceis.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/12/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/12/2025.

FERREIRA, Kátia Regina; et al. FERREIRA, Kátia Regina; PEREIRA, F. R.; SANTOS, J. C. **Autismo e Inclusão Escolar: Desafios e Possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PRICE, Devon. **Unmasking Autism: Discovering the New Faces of Neurodiversity.** New York: Harmony Books, 2022.

RIPPON, Gina. **O cérebro gênero: a nova neurociência derruba o mito do cérebro feminino.** São Paulo: Schwarcz/Companhia das Letras, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TEA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Andrey Vinícius Barbosa Viana⁴¹

Karla Cristina Furtado Nina⁴²

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino constituem espaços fundamentais de aprendizagem, desenvolvimento emocional e convívio social, razão pela qual é essencial que todos os estudantes participem plenamente desses ambientes (Freire, 1996; UNESCO, 1994; BRASIL, 2015). No entanto, apesar dos avanços normativos em favor da educação inclusiva, ainda se observa a presença de práticas de segregação direcionadas a alunos com deficiência, evidenciando que a efetivação da inclusão enfrenta barreiras significativas no cotidiano escolar.

Embora legislações como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, reconheçam estudantes com TEA como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais e garantam seu direito à matrícula e permanência em classes comuns, a realidade das escolas demonstra que tais dispositivos legais não são suficientes para assegurar, por si só, práticas pedagógicas inclusivas. Estudos indicam que muitas instituições e profissionais da educação ainda não possuem preparo adequado para atender às especificidades desses estudantes, seja por lacunas na formação inicial, insuficiência de formação continuada ou falta de apoio institucional (Mantoan, 2003; Michels, 2017; Carvalho, 2014). Assim, a distância entre o que a legislação prevê e o que a escola realiza revela a necessidade urgente de ampliar o investimento em políticas formativas e em práticas pedagógicas inclusivas.

Este relatório integra a disciplina Práticas Educativas II com enfoque na Educação Especial, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Pará (IFPA). A disciplina tem como propósito possibilitar ao graduando o desenvolvimento de habilidades práticas inclusivas relacionadas à atuação docente, contribuindo diretamente para sua formação profissional no contexto da Educação Especial. Diante disso, torna-se fundamental analisar como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas no âmbito escolar e de que maneira elas contribuem, ou deixam de contribuir, para a inclusão. Assim, este trabalho tem como objetivo examinar a didática adotada por docentes no atendimento a alunos com TEA, a partir de observações realizadas em contexto real de sala de aula, buscando refletir sobre os avanços, desafios e possibilidades para uma prática verdadeiramente inclusiva.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo. Adota-se uma perspectiva interdisciplinar, considerando elementos da linguística, da didática e da gestão de sala de aula, fundamentais para a compreensão das práticas inclusivas no contexto escolar. Os dados utilizados são de fonte primária, uma vez que foram coletados diretamente no ambiente de estudo.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual, localizado no bairro Icuí-Guajará em situada em Ananindeua do Pará, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no período vespertino. O processo investigativo consistiu no acompanhamento das aulas de Língua Portuguesa, ministradas por uma docente que não será identificada a fim de resguardar sua privacidade e garantir o sigilo

⁴¹ andreyvinicius568@gmail.com

⁴² karla.nina@ifpa.edu.br Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Belém

ético. As observações ocorreram nos dias 08 e 23 de outubro, com duração de 1h15min na primeira aula e 45min na segunda.

Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro de observação composto por três questões norteadoras: (1) Quais dificuldades foram percebidas no atendimento ao aluno com TEA?; (2) Que adaptações adicionais poderiam ser sugeridas?; e (3) Como o licenciando se sentiu diante da realidade da inclusão? Além disso, utilizou-se um caderno de campo para registrar práticas inclusivas observadas e possíveis ausências dessas práticas durante as aulas acompanhadas.

Os dados obtidos foram analisados por meio da análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011), envolvendo três etapas: (a) pré-análise, com leitura flutuante dos registros e organização do material; (b) exploração do material, com categorização das informações de acordo com as questões norteadoras e com padrões emergentes da observação; e (c) tratamento e interpretação, etapa em que os achados foram articulados com referenciais teóricos da educação inclusiva (Mantoan, Michels, Carvalho) e com a legislação vigente (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015). Essa abordagem permitiu identificar recorrências, lacunas e potencialidades nas práticas pedagógicas observadas, possibilitando uma compreensão aprofundada do atendimento ao estudante com TEA.

RESULTADOS

A análise das observações realizadas nos dias 08 e 23 de outubro permitiu identificar três eixos temáticos centrais: (a) dificuldades de socialização, (b) ausência de adaptações curriculares e apoio especializado, e (c) práticas pedagógicas pouco inclusivas. A seguir, cada eixo é interpretado à luz da literatura e da legislação vigente.

1. Dificuldades de socialização e participação

Os registros evidenciam que o estudante com TEA apresenta dificuldades de interação e permanência nas atividades, mantendo-se isolado e, em um dos dias observados, deixando a sala antes do término da aula. A ausência de mediação docente e de estratégias de aproximação favoreceu o distanciamento do aluno, comprometendo sua participação efetiva no processo de aprendizagem.

Essa constatação dialoga com Mantoan (2003), que argumenta que a inclusão não se limita à presença física do estudante na escola; exige condições que favoreçam sua participação social, emocional e cognitiva. Além disso, Michels (2017) destaca que a inclusão exige reorganização das práticas pedagógicas de modo a garantir interações significativas. No caso observado, a ausência dessas práticas limita o desenvolvimento da autonomia e da participação do estudante.

2. Ausência de adaptações curriculares e de apoio especializado

Outro achado relevante diz respeito à inexistência de adaptações curriculares ou recursos pedagógicos acessíveis. Não foram observados materiais visuais, instruções simplificadas, tempo extra, apoio à organização das atividades ou estratégias diferenciadas — elementos frequentemente recomendados para estudantes com TEA. Também não houve presença ou intervenção de profissional do AEE, contrariando o que determina o Art. 28, inciso XVII, da Lei nº 13.146/2015.

Essa lacuna reforça a análise de Carvalho (2014), que afirma que muitos professores, apesar da legislação, ainda carecem de formação e apoio institucional para implementar práticas inclusivas. A autora destaca que, sem adaptações e recursos adequados, o acesso ao currículo não é garantido, mantendo o aluno em um estado de subparticipação.

De forma convergente, Mantoan (2003) defende que as adaptações curriculares não são opcionais, mas parte estruturante da inclusão, pois possibilitam que o estudante aprenda em seu ritmo e estilo, assegurando equidade no processo educativo.

3. Práticas pedagógicas pouco inclusivas

A docente observada conduziu as aulas de forma homogênea, sem diferenciações instrucionais ou recursos acessíveis. Essa ausência de práticas inclusivas reforça a percepção de que o estudante

não se via integrado ao ambiente de aprendizagem. As atividades foram propostas de modo generalizado, sem considerar as necessidades específicas do aluno com TEA.

Esse cenário encontra respaldo na crítica de Michels (2017), para quem a inclusão demanda intencionalidade pedagógica e planejamento diferenciado, pois práticas tradicionais tendem a reproduzir lógicas segregadoras. A autora enfatiza que, quando a escola não reorganiza seus processos, o estudante com deficiência permanece simbolicamente excluído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

De modo geral, os resultados demonstram uma desconexão entre os avanços legais e a prática cotidiana. Embora o ordenamento jurídico brasileiro garanta o direito à inclusão, a ausência de adaptações, de apoio do AEE e de práticas pedagógicas específicas compromete a participação e o desenvolvimento do estudante com TEA.

A escola observada, apesar de assegurar a matrícula do aluno, ainda não garante sua permanência qualificada, seu engajamento e seu direito de aprender e conviver em igualdade de condições. Isso reforça a importância de formação continuada, apoio multidisciplinar e reorganização das práticas pedagógicas, como apontam os autores analisados.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Sala de aula. Ensino médio. Neurodivergente. Material de apoio.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 20 de novembro de 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 de novembro de 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MICHELS, Maria Helena. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Campinas: Autores Associados, 2017.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva – volume 1**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: Repositório Institucional UFC: A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva. Acesso em: 20 de novembro de 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: RELATO DE OBSERVAÇÃO EM AULAS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ENSINO MÉDIO

Francivane Baia Sales Tavares⁴³

Karla Cristina Furtado Nina⁴⁴

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um dos desafios contemporâneos mais recorrentes nas instituições de ensino. Embora legislações como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012) assegurem o direito ao atendimento educacional adequado, ainda persiste um descompasso entre o que está garantido em lei e o que é efetivamente praticado na sala de aula. Autores como Mantoan (2006), Carvalho (2018) e Michels (2011) apontam que a inclusão requer mais do que acesso: exige práticas pedagógicas fundamentadas na flexibilização curricular, reorganização do ensino e formação docente continuada.

Este estudo apresenta um diagnóstico pedagógico e a análise observacional de um estudante com TEA nível de suporte 2, matriculado no Ensino Médio em uma escola pública de tempo integral. O objetivo é descrever as práticas observadas, identificar dificuldades, relacioná-las à literatura especializada e propor adaptações pedagógicas que favoreçam o processo de aprendizagem do estudante.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, baseada em observação direta de aulas da disciplina de Ciências Biológicas em uma escola pública (EEEF Maria Araújo de Figueiredo). As observações ocorreram em dois momentos: 16 de outubro e 18 de novembro, durante aulas sobre recifes de corais e zoologia, respectivamente. Utilizou-se um protocolo de registro contendo: (a) diagnóstico do estudante; (b) descrição das estratégias pedagógicas empregadas; (c) dificuldades identificadas; (d) intervenções realizadas; (e) sugestões de adaptações.

O estudante observado possui diagnóstico de TEA nível de suporte 2, com autonomia para atividades simples, bom desempenho em escrita, dificuldades na leitura de textos longos, e necessidade de suporte concreto em disciplinas como física, química e matemática. Os dados foram analisados à luz da literatura sobre inclusão escolar.

RESULTADOS

1. Caracterização da prática docente

Durante as duas observações, identificou-se que a professora utilizou predominantemente quadro e explicação oral como estratégias principais. Apesar de adequadas para turmas regulares, tais estratégias mostraram-se insuficientes para atender o estudante com TEA, que apresentou momentos de dispersão, dificuldade de acompanhar conteúdos abstratos e necessidade de mediações adicionais.

2. Papel da estagiária do PIBID

⁴³ salesfrancivane@gmail.com

⁴⁴ karla.nina@ifpa.edu.br Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Belém

A estagiária atuou de forma significativa ao elaborar atividades adaptadas com imagens coloridas e materiais visuais relacionados ao conteúdo. Essa intervenção mostrou resultados imediatos: o estudante manteve-se mais atento, engajado e conseguiu concluir a proposta com maior compreensão.

A literatura reforça que recursos visuais, apoio concreto e instruções claras favorecem a aprendizagem do estudante com TEA (Mantoan, 2006; Michels, 2011). Observou-se que, quando tais estratégias estavam presentes, o desempenho do aluno melhorou substancialmente.

3. Dificuldades observadas

Ausência de materiais concretos e estímulos visuais; Falta de adaptações específicas no planejamento da professora; estudante dispersava diante de explicações extensas; Necessidade de suporte mais contínuo para compreender conceitos abstratos. Essas dificuldades reafirmam o que Carvalho (2018) discute sobre a insuficiência de práticas tradicionais para atender à diversidade em sala.

4. Necessidades e adaptações possíveis

Com base no observado e nas contribuições teóricas, destacam-se adaptações recomendadas: Utilização de recursos audiovisuais (data show, vídeos, esquemas coloridos); Materiais manipuláveis relacionados aos conteúdos; Roteiros simplificados com palavras-chave e imagens; Fragmentação de tarefas em etapas menores e com intervalos curtos; Trabalho colaborativo entre professora e estagiária/monitoria.

Tais medidas estão alinhadas às concepções de inclusão defendidas por Mantoan (2006), que enfatiza ambientes flexíveis e responsivos às necessidades dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A análise realizada evidencia a distância entre o que prevê a legislação inclusiva e o cotidiano escolar. Apesar do esforço da professora e do ambiente escolar acolhedor, as práticas observadas ainda se apoiam em metodologias tradicionais pouco acessíveis ao estudante com TEA. A intervenção da estagiária do PIBID mostrou-se fundamental, revelando que pequenas adaptações podem gerar impacto significativo no engajamento e na compreensão do aluno.

Os achados reafirmam o que defendem Mantoan, Michels e Carvalho: a inclusão exige planejamento pedagógico consistente, formação docente contínua, flexibilização do currículo e articulação entre profissionais. Como licenciando, essa experiência fortalece a compreensão de que a inclusão é um compromisso ético e profissional que demanda sensibilidade, colaboração e atualização constante.

PALAVRAS-CHAVE: práticas pedagógicas. Sala de aula. Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista.** Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is.** 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MICHELS, Maria Helena. **Política de inclusão e prática docente.** Campinas: Autores Associados, 2011.

NEURODIVERGÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Karla Auzier Farias⁴⁵
Camila Cristina Lobo Palheta⁴⁶
Erica Patrícia Palheta Lobato⁴⁷
Rebecca Nascimento Santana⁴⁸
Rikaely Lobato Castro⁴⁹

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes neurodivergentes na Educação Básica constitui um dos principais desafios contemporâneos da educação brasileira. A presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia e outras condições neurodivergentes nas salas de aula regulares evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade e promovam a participação plena e significativa desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, observa-se, no cotidiano escolar, a persistência de dificuldades relacionadas à formação docente, à escassez de recursos pedagógicos e à fragilidade da articulação entre escola, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e família. Tais desafios impactam diretamente a trajetória escolar e o desenvolvimento integral dessas crianças, podendo gerar processos de exclusão simbólica e pedagógica.

A perspectiva freireana compreende a educação como um ato político, ético e humanizador, fundamentado no diálogo, na escuta sensível e no respeito às diferenças. Para Freire (1996), educar implica reconhecer o outro em sua singularidade e criar condições para que todos participem ativamente da construção do conhecimento. Nessa mesma direção, Vygotsky (1991) destaca a centralidade das interações sociais e da mediação pedagógica no desenvolvimento humano, reforçando a importância de práticas educativas que considerem as potencialidades dos estudantes.

Este estudo nasce das vivências formativas no curso de Pedagogia e das observações realizadas em salas de aula da Educação Básica durante o estágio supervisionado. Diante disso, o objetivo do trabalho é refletir sobre os desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes neurodivergentes, articulando teoria e prática a partir das experiências observadas no contexto escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com abordagem descritivo-analítica. O estudo foi desenvolvido a partir de observações em salas de aula da Educação Básica, registros de práticas pedagógicas e diálogos informais com professores da sala regular, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e equipe pedagógica da escola.

Como procedimento metodológico, utilizou-se a observação participante, possibilitando uma aproximação com o cotidiano escolar e com as estratégias adotadas para o atendimento de estudantes neurodivergentes. Os registros foram analisados à luz da literatura científica sobre educação inclusiva, com base em autores como Mantoan, Carvalho, Sasaki e Mittler, além das contribuições teóricas de

⁴⁵ anakarlaiwankiw@gmail.com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém.

⁴⁶ camilapalheta21@gmail.com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém.

⁴⁷ ericapplobato@gmail.com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém.

⁴⁸ rebeccasantana034@gmail.com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém.

⁴⁹ rikaelylobato@gmail.com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém.

Vygotsky e Freire, que fundamentam a compreensão do desenvolvimento humano, da mediação pedagógica e da educação como prática emancipadora.

RESULTADOS

A análise dos dados evidenciou que os professores demonstram interesse e empenho em promover práticas inclusivas, buscando atender às necessidades dos estudantes neurodivergentes. No entanto, enfrentam desafios significativos que dificultam a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. Entre os principais entraves observados destacam-se a ausência de formação continuada específica, a escassez de recursos pedagógicos e materiais adaptados e a limitada articulação entre professores da sala regular, AEE e equipe gestora.

Mesmo diante dessas dificuldades, foram identificadas estratégias pedagógicas que contribuem para uma participação mais ativa e significativa dos estudantes. Destacam-se o uso de múltiplas linguagens (visual, oral, corporal e lúdica), a organização de rotinas estruturadas, a flexibilização curricular e a mediação pedagógica intencional, considerando as especificidades de cada aluno.

À luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky, compreende-se que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação, sendo o professor um agente fundamental no processo de desenvolvimento, especialmente ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal. Nessa perspectiva, práticas pedagógicas colaborativas e contextualizadas favorecem a aprendizagem e a inclusão.

Complementarmente, Freire reforça que a educação deve ser pautada no diálogo e na humanização, reconhecendo os estudantes como sujeitos históricos e de direitos. Assim, a inclusão de estudantes neurodivergentes ultrapassa a adaptação de conteúdos e envolve a construção de relações pedagógicas baseadas no acolhimento, no respeito às diferenças e na valorização da diversidade.

As vivências no estágio evidenciam que a inclusão ainda ocorre de forma parcial e, muitas vezes, depende do esforço individual dos professores, reforçando a necessidade de políticas institucionais mais consistentes e de investimentos em formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes neurodivergentes na Educação Básica exige práticas pedagógicas intencionais, formação docente contínua e apoio institucional efetivo. Os resultados do estudo indicam que, embora existam iniciativas inclusivas no contexto escolar, estas ainda se apresentam de forma fragmentada, carecendo de maior articulação entre os diferentes profissionais e setores da escola.

Conclui-se que a educação inclusiva se fortalece por meio de práticas colaborativas que reconheçam as singularidades dos estudantes e promovam sua participação plena e significativa no processo de aprendizagem. Investir na formação dos professores, no diálogo entre escola e família e na construção de ambientes pedagógicos acolhedores constitui um caminho essencial para garantir o direito à educação de qualidade para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Neurodivergência. Práticas pedagógicas. Formação docente. Diversidade.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA.

EJAI E DIVERSIDADES: CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA GARANTIR APRENDIZAGEM E PERTENCIMENTO

Ana Beatriz da Silva Macedo⁵⁰

INTRODUÇÃO

O processo educacional no Brasil foi historicamente marcado por circunstâncias desfavoráveis, resultantes de desigualdades estruturais que se aprofundam desde o período colonial. Países que passaram por processos de colonização carregam marcas profundas de um modelo educativo que formava sujeitos para obedecer e servir, e não para questionar e transformar a realidade. Diante disso, torna-se evidente que a educação tem papel fundamental na superação dessas marcas, especialmente quando compreendida como prática de emancipação e humanização. Nessa perspectiva, Arroyo (2011, p. 27) destaca que é necessário “reeducar a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura”. Essa visão dialoga diretamente com a EJAI, que acolhe sujeitos historicamente excluídos e exige práticas pedagógicas que reconheçam suas trajetórias diversas.

Dessa forma, este resumo expandido tem como propósito analisar as práticas pedagógicas na EJAI a partir da perspectiva de Arroyo, destacando a importância de reconhecer a diversidade dos sujeitos e suas trajetórias.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica. O estudo tem como principal referência a obra *Pedagogias em Movimento: novos olhares, outras histórias*, de Miguel Arroyo (2011), que constitui o eixo central das análises aqui apresentadas. Além dessa obra, foram consultados outros autores que discutem a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e as práticas pedagógicas voltadas à diversidade, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o tema.

A leitura e a análise interpretativa da obra de Arroyo foram fundamentais para orientar a construção deste estudo, com ênfase nos capítulos que abordam os sujeitos diversos e a necessidade de uma pedagogia sensível, capaz de compreender e incluir indivíduos historicamente excluídos do processo educacional. A partir dessa base, estabeleceram-se relações entre os conceitos apresentados pelo autor e a realidade dos sujeitos da EJAI, buscando evidenciar como práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para incentivar, acolher e garantir a permanência desses estudantes, trazendo suas experiências e contextos de vida para o centro das práticas escolares.

Assim, este estudo assume caráter teórico-reflexivo, voltado à interpretação crítica da obra de Arroyo e à articulação de seus pressupostos com práticas educativas direcionadas a sujeitos marginalizados historicamente.

RESULTADOS

A análise da obra *Pedagogias em Movimento* evidencia que as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes da EJAI precisam reconhecer e considerar as diversidades e as trajetórias de vida que cada educando carrega. Arroyo destaca que o processo educativo deve caminhar junto das vivências

⁵⁰ anabsm200@gmail.com Instituto Federal do Pará (IFPA)

dos alunos, sobretudo daqueles que tiveram sua escolarização interrompida pelas desigualdades estruturais.

Os resultados apontam que as características apresentadas pelos sujeitos da EJAI não devem ser compreendidas como questões individuais, mas como expressões de condições sociais que marcaram suas histórias. Assim, torna-se essencial uma prática pedagógica sensível, pautada no respeito e na empatia, pois a mediação docente que valoriza as experiências dos educandos contribui diretamente para sua permanência e participação na escola.

A obra também permite identificar uma pedagogia em constante movimento, que se transforma à medida que reconhece os educandos como sujeitos coletivos e protagonistas de sua aprendizagem. Essa perspectiva reforça que os estudantes da EJAI não podem ser tratados como um grupo homogêneo, mas como um conjunto diverso que exige avanços metodológicos capazes de acolher suas realidades e necessidades.

Dessa forma, os resultados evidenciam que a contribuição de Arroyo é fundamental para compreender os sujeitos da EJAI, suas diversidades e as implicações dessas trajetórias no processo educativo. Cabe aos profissionais da educação implementar práticas pedagógicas que incluam essas experiências, tornando a aprendizagem mais significativa e alinhada às histórias de vida dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da obra *Pedagogias em Movimento*, percebe-se que a educação de jovens, adultos e idosos requer práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem sua diversidade. Arroyo reforça que a EJAI não deve ser compreendida como uma modalidade meramente compensatória, mas como um espaço de mudança, de incentivo e de construção de aprendizagens significativas.

As reflexões evidenciam a necessidade de superar visões homogeneizadoras sobre esses sujeitos, compreendendo que cada estudante possui trajetórias e vivências que precisam ser consideradas no processo educativo. Para isso, torna-se fundamental adotar metodologias mais sensíveis, que promovam o protagonismo dos educandos e valorizem suas experiências de vida.

Dessa forma, destaca-se o compromisso que educadores e instituições devem assumir na construção de um ensino mais humano, empático e alinhado às realidades dos estudantes da EJAI. Práticas pedagógicas inclusivas fortalecem a permanência e o engajamento desses sujeitos na escola. Assim, a obra de Arroyo contribui significativamente para ampliar a compreensão sobre esses educandos e para inspirar métodos que realmente dialoguem com suas necessidades e contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade, Práticas pedagógicas, Trajetórias educacionais, Sujeitos da educação.

AGRADECIMENTOS: Agradeço ao Instituto Federal do Pará por proporcionar uma formação de qualidade e professores capacitados, cujas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Pedagogias em movimento: novos olhares, outras histórias**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CÍRCULO DE CULTURA: DINÂMICA “ERA UMA VEZ...”

Katherinny Bianka Pinheiro⁵¹
 Glautier Lira Pereira Junior⁵²
 Hullyane Alho Moraes⁵³
 Ruan Enzo Bruno Caldas Luz⁵⁴
 Marcia Cristina Lopes e Silva⁵⁵

INTRODUÇÃO

O Círculo de Cultura, idealizado por Paulo Freire, é um instrumento essencial na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), substituindo a tradicional aula discursiva pelo diálogo horizontal. Essa ferramenta busca conectar a “leitura de mundo” dos alunos ao conhecimento científico, rejeitando a passividade em favor da participação ativa. Ao invés de um ensino alienado, promove-se um espaço onde o saber é construído coletivamente, muitas vezes fora do ambiente escolar rígido, valorizando o sujeito e sua alfabetização humanitária.

Essa abordagem é particularmente vital para os idosos, cujo direito à educação, embora garantido pela Declaração dos Direitos Humanos e pelo Estatuto do Idoso, muitas vezes esbarra na falta de preparo estatal e na exclusão social. No Círculo de Cultura, a experiência de vida do idoso é a matéria-prima do aprendizado. Isso não apenas resgata sua autoestima e cidadania, mas também melhora aspectos neuropsicológicos e promove a “busca por ser mais”.

O ensino, seja formal ou através de eventos culturais, torna-se um meio de inclusão digital e social. Portanto, ao aplicar a visão freiriana ao EJAI, o educador atua como mediador, integrando diferentes vivências para fortalecer a escuta ativa, exercitar a criatividade e promover a criação coletiva do conhecimento. Esse processo transforma o ensino em um “farol de lucidez”, capacitando os alunos a superarem a alienação e se tornarem agentes conscientes de sua própria história (Morais et al.2023).

Tendo em visto o Círculo de Cultura, o objetivo da dinâmica “era uma vez...” é explorar a criatividade dos participantes, funcionando como um microcosmo de criação coletiva, onde indivíduos não apenas constroem uma história, mas também compartilham fragmentos de suas identidades, se tornando um espaço seguro para a expressão e escuta. Diante disso, aqueles que participam são desafiados a sair da curva, as palavras-chaves forçam o cérebro a encontrar conexões não lineares, o que exercita a flexibilidade mental e comunicativa.

METODOLOGIA

O estudo adotou a metodologia do Círculo de cultura da pedagogia freireana, aplicado em sala de aula. A estrutura se deu em duas etapas: Uma breve introdução à Fundamentação teórica e a aplicação de uma dinâmica participativa. Realizou-se uma revisão bibliográfica de caráter narrativo, com foco nas obras e conceitos de Paulo Freire, em especial aqueles relacionados à Educação De Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). A aplicação prática, realizada na dinâmica “Era uma vez...” foi planejada e executada inspirada no círculo de cultura, seguindo os procedimentos onde: Os participantes foram dispostos em uma roda, configurando um espaço de igualdade. Em seguida, é orientado como a atividade será realizada, qual é o seu objetivo e esclarecer possíveis dúvidas.

Após a organização do círculo, o orientador coloca no centro da roda pequenos papeis com palavras aleatórias escritas pelos participantes. Os papeis devem ser dobrados para impossibilitar a visão

⁵¹ katherinnybiankap7@gmail.com

⁵² glautierjunior@gmail.com

⁵³ moraeshullyane@gmail.com

⁵⁴ ruanluz.cienciasbiologicas@gmail.com

⁵⁵ marcia.lopes@ifpa.edu.br Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Belém

do que está escrito. Por fim, cada participante retira um papel, que servirá de base para o desenvolvimento da história. Ao final da dinâmica, ocorre o momento mais importante do Círculo de Cultura: a reflexão coletiva. O orientador conduz uma conversa guiada por perguntas que estimulem a análise e o diálogo.

DESENVOLVIMENTO

A dinâmica “Era uma vez...” foi realizada em sala de aula como parte do Círculo de Cultura, com o objetivo principal de criar uma história coletiva por meio de palavras sorteadas, permitindo que cada participante contribuísse com sua criatividade. A dinâmica consiste em criar uma história de forma colaborativa, estimulando a criatividade e a capacidade de improvisação dos participantes, garantindo que todos façam parte do enredo que estará sendo criado aos poucos e de forma aleatória através da palavra-chave recebida em um papel que servirá como um guia para o desenrolar da trama, tendo que adicionar este elemento na narrativa.

Durante a atividade, percebemos que as palavras escolhidas não eram apenas comuns no dia a dia. Também apareceram palavras culturais, expressões aleatórias e referências típicas do Pará. Entre elas, destacam-se “Ver-o-Peso” e “Rock doído”, que trouxeram um toque regional e deixaram a história ainda mais engraçada. O efeito mais marcante da história foi o humor, a cada rodada, os participantes precisavam improvisar rapidamente para encaixar palavras totalmente fora de contexto. Quando surgiu o termo “rock doído”, o grupo riu bastante, já que a palavra apareceu em uma parte da história que não tinha nenhuma relação com música ou festa. Isso obrigou a pessoa que estava narrando a usar a criatividade para fazer a palavra encaixar de algum jeito na narrativa, gerando um dos momentos mais engraçados da dinâmica.

Além do riso, a atividade também fortaleceu a colaboração entre os participantes. Todos precisavam ouvir com atenção o que o colega anterior dizia para que fosse possível manter o mínimo de coerência na história. Mesmo assim, cada pessoa conseguiu deixar sua marca pessoal, trazendo elementos da própria vivência, especialmente quando usou palavras relacionadas à cultura local, como o Ver-o-Peso ou expressões que fazem parte do cotidiano paraense. A mistura dessas palavras criava situações inesperadas, porque muitas vezes nada combinava com o que estava acontecendo no enredo naquele momento.

A dinâmica também se aproximou bastante dos princípios do Círculo de Cultura de Paulo Freire. Isso aconteceu porque a atividade estimulou o diálogo, a participação de todos e a troca de saberes. Cada palavra trazida pelos participantes representava um pouco das suas experiências, fazendo com que a história se tornasse um espaço de encontro, expressão e respeito mútuo. Houve também um estímulo à memória, à atenção e à imaginação, já que todos precisam pensar rápido para continuar o enredo.

No final, ficou claro que a atividade “Era uma vez...” foi muito produtiva, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto afetivo. A combinação de palavras do cotidiano, referências culturais e palavras completamente aleatórias resultou em uma história criativa, divertida e cheia de momentos de descontração. Além disso, ajudou a fortalecer o trabalho em grupo, a valorização das vivências dos participantes e o espírito de cooperação, mostrando como uma atividade simples pode gerar aprendizado e união entre todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, a dinâmica “Era uma vez...” buscou trazer o momento reflexivo diante dos participantes, usando o círculo de cultura para realização da atividade. Desse modo, os orientadores conduziram uma conversa com a utilização de perguntas para estimular a análise e o diálogo entre os envolvidos, assim trazendo os meios de aprendizagem em que os participantes relacionam o conteúdo simbólico da atividade com a vida real, refletindo sobre o cotidiano, os desafios e os aprendizados presentes nas suas trajetórias. Logo, o exercício proposto concretiza o princípio freireano de que o

diálogo é um instrumento de conscientização e construção coletiva do conhecimento, fortalecendo a troca de saberes e a valorização das experiências individuais e grupais.

Diante dos argumentos apresentados, conclui-se que o círculo de cultura é um mecanismo de ensino\aprendizagem essencial para o diálogo e reflexão crítica, no qual promove a construção do conhecimento de maneira coletiva e democrática na sociedade, além de promover a valorização de culturas, da oralidade e a percepção crítica individuais.

PALAVRAS-CHAVE

Dinâmica; EJA; Diálogo; Círculo de Cultura.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecemos a nossa professora Márcia Cristina Lopes e Silva por nos ensinar e incentivar a mostrar nosso trabalho a outros colegas da área. E os nossos mais sinceros agradecimentos a nossos outros membros que compõem a equipe que realizou e tornou possível essa dinâmica, Stephanie Dandara Barroso Nogueira; Andrey Vinicius Barbosa Viana e Sophia Maria De Freitas Sotero, sem eles não seria possível esse trabalho incrível.

REFERÊNCIAS

ANÁLISE, C. M. (com assistência da tecnologia Profy). Histórias malucas: construindo um conto coletivo (Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)). **Profy**, 2024. Disponível em: <https://profy.com.br/planos-de-aula/lingua-portuguesa/ensino-fundamental/4-ano/historias-malucas-construindo-um-conto-coletivo-33352/>. Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13413-diretrizes-curriculares-eja-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAIS, Jocasta Maria Oliveira et al. **Contribuições de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos: uma revisão narrativa**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 39, p. e40514, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469840514>. Acesso em: 13 dez. 2025.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA ATUAÇÃO COM LETRAMENTO DE GÊNERO

Celine de Paula Souza dos Santos⁵⁶

Ana Patrícia de Oliveira Fernandez⁵⁷

INTRODUÇÃO

O ambiente educacional é marcado por um cenário plural e em constante transformação, o que torna necessário a adoção de práticas inclusivas capazes de enfrentar desafios que refletem a própria organização da sociedade contemporânea, como a intolerância à diversidade, entre elas, a diversidade de gênero. Nesse cenário, torna-se urgente a construção de práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva do letramento de gênero.

De acordo com Butler (2018), o gênero é formado culturalmente, podendo ser algo dinâmico, uma vez que não está ligado ao sexo biológico, que nasce com a pessoa. Essa diferenciação foi realizada para questionar o conceito da predestinação social pautada no sexo biológico, que possibilita/possibilitava o discurso de aceitação de relações desiguais de poderes na sociedade, caracterizada como heteronormativa e machista. Logo, o letramento de gênero está relacionado ao desenvolvimento da consciência crítica sobre os papéis, identidades e expectativas de gênero, refletindo a partir das suas construções sociais e históricas.

O letramento de gênero deve transcender a dimensão teórica, indo além da compreensão de conceitos. Dessa maneira, deve promover a desconstrução de preconceitos internalizados, além de desafiar ativamente as normas de gênero impostas na sociedade, de modo que a equidade e o respeito prevaleçam nos ambientes escolares e não escolares.

Para avançar além da simples descrição de práticas pedagógicas, recorre-se à Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura, como aporte teórico para a compreensão da atividade humana. Fundamentada no princípio da reciprocidade triádica, a TSC articula fatores pessoais, comportamentais e ambientais que interagem de forma interdependente e dinâmica. Nessa perspectiva, os indivíduos exercem ação agêntica, isto é, são capazes de influenciar o ambiente ao mesmo tempo em que são por ele influenciados (Bandura, 1997).

No interior dessa teoria, a autoeficácia constitui um conceito fundamental na TSC. Para Bandura (1997), este constructo faz parte do julgamento que o indivíduo possui sobre suas capacidades de executar, organizar e planejar ações para alcançar determinados objetivos. No âmbito educacional, a autoeficácia envolve a crença dos docentes sobre suas capacidades de alcançar os resultados educacionais desejados, mediante a organização e execução de ações que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem (Fernandez; Silva; Pontes, 2019).

A percepção do docente sobre suas competências influencia diretamente no seu interesse para abordar assuntos que geram grandes divergências de opiniões, como as questões que envolvem gênero e sexualidade. Portanto, a baixa crença de autoeficácia docente tende a resultar no empobrecimento das estratégias pedagógicas, dificultando a construção de um espaço escolar pautado no respeito e na desnaturalização das desigualdades.

Posto isso, esta pesquisa tem como objetivo investigar as percepções, sentimentos e crenças de professores/as do curso de pedagogia do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará, *campus* Belém, sobre sua capacidade de atuar pedagogicamente com questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa, combinando a revisão de literatura e a coleta

⁵⁶ celinedpaula@gmail.com Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará

⁵⁷ ana.fernandez@ifpa.edu.br Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará

de dados a partir de entrevistas semiestruturadas moldadas pelas principais fontes da autoeficácia, sendo elas: experiência de domínio; experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e emocionais (Bandura, 1997).

A revisão bibliográfica busca consolidar o referencial teórico sobre os construtos de crenças de autoeficácia, fundamentado em Bandura (1997), e o letramento de gênero, a partir de Butler (2018); Hooks (2024); Zanello (2022) e Louro (2014).

A coleta de informações envolverá os docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará, *campus* Belém. As entrevistas serão o principal instrumento de coleta de dados sobre as percepções das crenças de autoeficácia docente. Os dados coletados serão submetidos à análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), e logo em seguida serão dialogadas com o referencial teórico estudado.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que esta pesquisa produza evidências empíricas e analíticas capazes de aprofundar a compreensão sobre como professores e professoras do curso de Pedagogia percebem suas capacidades de atuar pedagogicamente com questões de gênero e sexualidade no contexto escolar. De modo específico, espera-se identificar os níveis de crença de autoeficácia docente relacionados ao letramento de gênero, bem como os sentimentos, inseguranças e estratégias mobilizadas diante desse campo formativo.

Prevê-se que os resultados evidenciem que crenças fragilizadas de autoeficácia estão associadas à evitação ou ao tratamento superficial das temáticas de gênero e sexualidade, enquanto crenças mais fortalecidas tendem a favorecer práticas pedagógicas intencionais, críticas e comprometidas com a equidade. Espera-se, ainda, que os dados revelem a influência de fatores formativos, institucionais e socioculturais — como ausência de formação específica, falta de apoio institucional e pressões normativas — na constituição dessas crenças, conforme postula a Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1997).

Outro resultado esperado consiste na identificação de lacunas na formação inicial docente no que se refere ao letramento de gênero, indicando a necessidade de ações formativas que articulem conhecimentos teóricos, experiências práticas e validação institucional, elementos fundamentais para o fortalecimento da autoeficácia docente (Bandura, 1997; Fernandez; Silva; Pontes, 2019). Nesse sentido, espera-se que a pesquisa contribua para a compreensão de que o letramento de gênero, alinhado a uma perspectiva crítica do gênero como construção social (Butler, 2018), demanda não apenas conhecimento conceitual, mas também segurança pedagógica para a ação.

Por fim, espera-se que os resultados subsidiem a elaboração de propostas formativas e pedagógicas voltadas ao fortalecimento da autoeficácia docente para o trabalho com gênero e sexualidade, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais equitativos, inclusivos e comprometidos com a desnaturalização das desigualdades de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento de Gênero. Autoeficácia Docente. Teoria Social Cognitiva.

REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FERNANDEZ, Ana Patrícia Oliveira; SILVA, Simone Souza Costa E ; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Percepções de Professores acerca de suas Crenças de Eficácia. **Revista Cocar**, V. 16, 2019.

Comunicação Oral



Grupo de trabalho 6 - Práticas Pedagógicas para futuros possíveis: O objetivo é socializar práticas pedagógicas que se destaquem pela ruptura com padrões do colonizador e com o epistemicídio decorrente da invisibilização imposta acerca dos saberes e fazeres de determinadas populações alocando-as e cristalizando-as como menos importantes que a cultura eurocêntrica. Para tanto nos valemos de estratégias que priorizem a ancestralidade e que nos permita por meio do empoderamento e do respeito às diferenças (re)aprendermos a projetar futuros possíveis para esta e demais gerações que virão, embora não a conheçamos em uma perspectiva de cidadania planetária.

Coordenação: Helena do Socorro Campos da Rocha.

PEDAGOGIA DE FUTUROS POSSÍVEIS: SANKOFA COMO PRINCÍPIO INVESTIGATIVO DO AFROFUTURISMO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Helena do Socorro Campos da Rocha⁵⁸
Cristina Lúcia Dias Vaz⁵⁹

INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/2003 é uma legislação educacional que orienta o currículo nacional funcionando enquanto instrumento contra hegemônico e de resistência às manipulações da cultura dominante nas tentativas de materializar a omissão e invisibilização da importância da cultura negra africana e sua contribuição para a formação do povo brasileiro. E, segundo hooks é urgente “transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade” (2017, p. 36).

E esse trabalho com o Afrofuturismo na Educação com suas características principais de empoderamento, ancestralidade, respeito às diferenças para pensar e imaginar futuros possíveis nos motiva a avançar na temática e pensar que, alfabetizar para os futuros emerge, então, como uma necessidade urgente. E, em relação a futuro possível, a UNESCO no ano de 2023, aprova a Cátedra Alfabetização em Futuros sediada pelo Museu do Amanhã no Rio de Janeiro em parceria com o Instituto de Desenvolvimento e Gestão (IDG), o Instituto Humanize e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Desde 2012, a UNESCO incentiva e promove laboratórios de *Futures Literacy* ao redor do mundo onde comunidades diversas se reúnem para pensar sobre o futuro e usar a imaginação de "maneira produtiva" no presente. Atualmente são contabilizados 25 Laboratórios de Alfabetização de Futuros no planeta e o Brasil conta com um deles no Museu do Amanhã. Os estudos são focados no presente e objetivam ativar a atenção, a presença, a imaginação e a esperança ativa.]

A partir de 2019 a UNESCO vem chamando a atenção para o que se denomina de “Letramento em Futuros” enquanto uma competência. E, por ser uma competência pode ser estudada, aperfeiçoada, transmitida e aprendida. Seria uma espécie de habilidade que permite que pessoas entendam melhor o papel que o futuro desempenha naquilo que vêm e fazem no cotidiano (UNESCO, 2019).

Nessa linha de pensamento, ter domínio do letramento em futuros pressupõe ter a capacidade de dar sentido aos sistemas e processos antecipatórios que o ser humano utiliza, que inclui a preparação, o planejamento, a descoberta, a inventividade e a novidade.

A UNESCO destaca a importância da alfabetização para futuros como mecanismo de empoderar as pessoas a participarem ativamente na construção de futuros sustentáveis e inclusivos destacando-se o mapeamento de uma abordagem baseada em capacidades para futuros que consiste em: a) usar o futuro para repensar o presente; b) promover futuros diversos através de um processo participativo de aprendizagem-ação; c) promover agenciamento e empoderamento por meio de Laboratórios de Alfabetização de Futuros.

O Estudo de futuros enquanto uma disciplina inovadora que está na agenda mundial, no Fórum Econômico Mundial e na UNESCO já adentrou no espaço escolar. A Escola Estilo de Aprender localizada no estado de São Paulo é a primeira e única escola de Ensino Fundamental I no mundo a adotar Alfabetização de Futuros no seu currículo. No ensino superior, na Formação de Professores/as, o IFPA *campus* Belém implementou em 2021 no curso de Licenciatura em Pedagogia a disciplina Afrofuturismo na Educação cuja ementa aborda a prospecção de futuros possíveis pela via do Afrofuturismo. A primeira oferta da disciplina se deu na turma de 6º semestre no ano de 2024.

Diante deste contexto, a questão foco gira em torno de: como desenvolver uma metodologia ativa para o trato com letramento de futuros na disciplina Afrofuturismo na Educação ofertada no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *campus* Belém? O projeto trata do “letramento de futuros na formação de professores/as por meio da sankofa”. Na tentativa de uma aproximação inicial com o tema nos apropriamos do provérbio Sankofa enquanto um

⁵⁸ rochah23@gmail.com Instituto Federal do Pará *campus* Belém

⁵⁹ cvazufpa@gmail.com Universidade Federal do Pará

elo de ligação muito oportuno para aprender com o passado, com a ancestralidade com vistas a construir o futuro.

METODOLOGIA

O produto e processo aqui proposto está pautado no Relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” (Unesco, 2023) que prospecta uma reparação das injustiças enquanto transforma o futuro. Ingredientes como a inteligência e a criatividade devem ser mobilizados para a garantia da inclusão, da equidade, dos direitos humanos e da paz na prospecção desse futuro pela via da educação.

Esse ato de (re)imaginar é uma volta ao passado no movimento sankofa de honrar a ancestralidade, dialogando com os saberes tradicionais para criar futuros possíveis para gerações atuais e futuras.

E, nessa perspectiva de que o Letramento de Futuros, ou *Futures Literacy*, é uma pedagogia que ajuda as pessoas a compreenderem e explorar diferentes cenários futuros permitindo que as pessoas tomem decisões mais consistentes no presente é que acreditamos que o letramento de futuros pode ser aprendido por todos permitindo desenvolver a capacidade de antecipar, planejar e preparar para enfrentar o desconhecido.

Nesse sentido faz-se necessário pensar um processo educacional com uma metodologia para atuar na formação de professores/as com essa temática e, aqui, denominamos inicialmente de metodologia Sankofa. O formato a ser apresentado segue o modelo de um Guia Educacional como um livreto mostrando as trilhas e caminhos para sua utilização.

A Cátedra UNESCO em “Bem-Estar Planetário e Antecipação Regenerativa” firmada por meio da parceria entre o Museu do Amanhã, a Universidade Federal do Rio de Janeiro é a primeira Cátedra UNESCO hospedada por um museu e baseia-se na premissa de que para alcançar um estado de bem-estar planetário é necessário que haja uma regeneração dos laços que unem o ser humano ao mundo, uns aos outros e a si mesmos, permitindo que diferentes futuros sejam acessados coletivamente e compreendidos como possíveis.

Para combater a limitação de imaginar futuros por conta das amarras do presente e promover uma visão mais descolonizada desses futuros, a Cátedra desenvolve pesquisas nas disciplinas de Antecipação e Estudos de Futuros, disseminando a abordagem da Alfabetização em Futuros por meio de Laboratórios promovendo diálogos que valorizam o exercício coletivo da imaginação, a fim de que novas narrativas de futuros sejam exploradas.

Tendo em vista o disposto pela UNESCO (2020) ao afirmar que “ser alfabetizado sobre o futuro fortalece a imaginação, aumenta nossa capacidade de preparar, recuperar e inventar à medida que as mudanças ocorrem” e partindo da premissa que existem diversas estratégias que podem auxiliar professores/as a desenvolverem a fluência em futuros de estudantes, respeitando as especificidades e objetivos de aprendizagem de cada área de formação é que ousamos pensar em uma metodologia própria para tratar do letramento de futuros que emerge de forma recente no Brasil com o advento da Cátedra.

Daros (2023) aponta uma estratégia que chama de “artefatos do futuro” enquanto uma estratégia do campo do *design fiction* promovida pelo *Institute for the future*, adaptada para ajudar estudantes a terem uma experiência tangível do futuro por meio da visualização de novas tecnologias em um futuro alternativo.

Design fiction é uma estratégia de design que combina elementos da ficção científica e da prototipagem de produtos para explorar possíveis futuros e estimular o pensamento criativo. É uma abordagem que busca criar narrativas especulativas que possam ajudar a entender melhor como as tecnologias emergentes podem afetar o mundo e a sociedade no futuro.

Nesse sentido a concepção de uma metodologia ativa para utilização na Formação de Professores/as, no IFPA *campus* Belém no curso de Licenciatura em Pedagogia na disciplina

Afrofuturismo na Educação cuja ementa aborda a prospecção de futuros possíveis pela via do Afrofuturismo, se justifica porque trará contribuições para um contexto real de Ensino Superior.

Para responder ao questionamento da problematização, tem-se como objetivo geral: Analisar a concepção, desenvolvimento e utilização de uma metodologia ativa para o trato com letramento de futuros na disciplina Afrofuturismo na Educação ofertada no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) *campus* Belém.

E, de forma específica, têm-se os seguintes objetivos: Conceber e desenvolver uma metodologia ativa para o trato com letramento de futuros na disciplina Afrofuturismo na Educação ofertada no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *campus* Belém de forma criativa e inovadora; Identificar pontos fracos e fortes/dificuldades e facilidades na concepção e desenvolvimento da metodologia; investigar as contribuições da metodologia ativa e sua correlação com o letramento de futuros na disciplina Afrofuturismo na Educação.

A pesquisa denominada “Sankofá: letramento de futuros na formação de professores/as” apresenta a característica de pesquisa aplicação, permitindo-nos, enquanto pesquisadora, delinear a investigação partindo de estudos já existentes acerca do letramento de futuros para gerar um novo conhecimento com a aplicação, na prática, de uma metodologia ativa para ser utilizada na disciplina Afrofuturismo na Educação ofertada no curso de Pedagogia do IFPA *campus* Belém.

RESULTADOS

1. **A fase de pesquisa preliminar**, compreendeu várias atividades realizadas sistematicamente: a) análise do contexto e necessidades; b) revisão da literatura relevante e atualizada; c) um arcabouço conceitual acerca do letramento de futuros; d) um conjunto de diretrizes provisórias de desenho da intervenção; e) uma proposta de desenho da intervenção.

A fase preliminar foi necessária para obter um *insight* quanto ao problema apresentado vislumbrando as lacunas entre a situação atual descrita e a situação almejada, que implica na concepção, desenvolvimento e utilização de uma metodologia ativa para o trato com letramento de futuros na disciplina Afrofuturismo na Educação ofertada no curso de Pedagogia do IFPA *campus* Belém eleito como *locus* para a pesquisa.

A **análise das necessidades** previu a utilização de um questionário como instrumento de pesquisa sobre as percepções de professores/as e alunos/as da situação atual da oferta da disciplina no semestre 2024-2.

A **análise de contexto** pode explorar preliminarmente o *locus* de pesquisa e mapear o escopo para uma inovação (concepção, desenvolvimento e utilização de uma metodologia ativa para o trato com letramento de futuros na disciplina Afrofuturismo na Educação). A princípio utilizamos a observação em sala de aula, entrevista e análise documental do Projeto Pedagógico de Curso para verificar o PPC em si e o ementário da disciplina e o contexto de sua inserção na formação do profissional da Pedagogia.

Tais métodos subsidiaram uma proposta para analisar a concepção, desenvolvimento e utilização de uma metodologia ativa para o trato com letramento de futuros na disciplina Afrofuturismo na Educação ofertada no curso de Pedagogia do IFPA; conceber e desenvolver uma metodologia ativa para o trato com letramento de futuros de forma criativa e inovadora; identificar pontos fracos e fortes/dificuldades e facilidades na concepção e desenvolvimento da metodologia; investigar as contribuições da metodologia ativa e sua correlação com o letramento de futuros na disciplina Afrofuturismo na Educação.

Foram levantados *insights* recentes de pesquisas com potencial de ser usados no desenho da intervenção; intervenções disponíveis (relacionadas, promissoras) que podem servir como fonte de

inspiração e as lições que podem ser aprendidas da implementação e do impacto desses produtos em relação a estratégias para lidar com letramento de futuros em salas de aula de Pedagogia.

2. A **Fase de prototipagem ou desenvolvimento** incluiu vários ciclos/iterações de análise, desenho e avaliação formativa, chegando finalmente na terceira fase de uma **intervenção completa** e um conjunto final de princípios de *design*.

Nessa etapa foram realizadas duas curadorias: a) Curadoria de metodologias ativas autorais para o ensino superior; b) curadoria de metodologias ativas para letramento de futuros para escolher quais seriam significativas para utilização na pesquisa a partir de critérios que serão definidos pela revisão de literatura especializada na área e pelos dados coletados na fase preliminar.

Como consequência da pesquisa aplicação e para testar e validar a metodologia *sankofa* e o guia metodológico aconteceram quatro oficinas criativas.

Fizemos uma curadoria de algumas ferramentas tecnológicas que viabilizaram na prática essa inserção do afrofuturismo no letramento de futuros por meio da Inteligência Artificial (IA), da *cultura maker*⁶⁰ e da metodologia STEAM⁶¹ que se constituirão em ferramental para a aprendizagem criativa e elevação da autoestima de futuros/as professores/as.

As oficinas criativas funcionaram como espaços de encantamento que utiliza a realidade virtual e inteligência artificial para proporcionar trocas de experiências mediadas por signos, tecnologias, dentre outras possibilidades. Nesse território cabe o visível e o invisível, o dito e o não dito, o passado, o presente e o futuro, a ilusão, o animismo, encarregados de seduzir o visitante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao compreendermos os processos educacionais de letramento de futuros como dialógicos, transformadores, críticos e contextualizados, pensamos em uma formação integral que atenda às dimensões do desenvolvimento humano. Portanto, categorias etnicorraciais, de classe e de gênero não serão silenciadas em nossas análises pois consideramos a articulação de tais categorias para que se possam escutar conhecimentos subalternizados, produzidos, mas que foram apagados pelo Colonizador.

Os objetivos estão sendo alcançados a cada etapa por meio da metodologia proposta. Conceber e desenvolver uma metodologia ativa para o trato com letramento de futuros na disciplina Afrofuturismo na Educação ofertada no curso de Pedagogia do IFPA campus Belém de forma criativa e inovadora. Estamos analisando pontos fracos e fortes/dificuldades e facilidades na concepção e desenvolvimento da metodologia e as contribuições da metodologia ativa e sua correlação com o letramento de futuros na disciplina Afrofuturismo na Educação.

Nossa intenção é desenvolver uma pedagogia local que possa funcionar como um quadro referencial para professores/as que queiram adaptá-la a suas próprias classes e seus próprios objetivos, tendo uma base sobre a qual consigam fazer ajustes para outras situações.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Futuros. Sankofa. Afrofuturismo. Práticas educativas.

REFERÊNCIAS

⁶⁰ O movimento *maker* é uma extensão tecnológica da cultura do “Faça você mesmo”, que estimula as pessoas comuns a construir, modificar, consertar e fabricar os próprios objetos, com as próprias mãos. Isso gera uma mudança na forma de pensar (...) É o famoso “pôr a mão na massa” (Silveira, 2016, p. 131).

⁶¹ A Metodologia STEAM é um conceito multidisciplinar que une Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática e se propõe "por meio de atividades desafiadoras de resolução de problemas reais, criar oportunidades aos alunos de aprendizagens para toda a vida". (Fillardi, 2018, p.11)

AGUIAR, Anna Carolina Fornero (org.). **Laboratórios de Alfabetização em Futuros: planejamento e facilitação**. Museu do Amanhã, 2024.

BARAB, Sasha A.; SQUIRE, Kurt. Design-based research: Putting a stake in the ground. **The Journal of the Learning Sciences**, 13 (1), p. 1- 14, Nov., 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/213801788_Design-Based_Research_Putting_a_Stake_in_the_Ground Acesso em 12 dez. 2024.

DAROS, Thuinie. Por que a alfabetização de futuros é essencial na educação superior?. **Revista Ensino Superior**. Apresentação 11 de abril de 2023. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2023/04/11/por-que-a-alfabetizacao-de-futuros-e-essencial-na-educacao-superior/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

EASTERDAY, Matthew W.; LEWIS, Daniel G. Rees; GERBER, Elizabeth M. The logic of design research. **Learning: Research and Practice**. DOI: 10.1080/23735082.2017.1286367. London: Routledge, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313831270_The_logic_of_design_research.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. p. 9-50.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, 10 out. 2006. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082> Acesso em: 10 jan. 2025.

SCARANO, Fabio Rubio. **Regenerantes de Gaia**. Editora Dantes. Rio de Janeiro. 2019.

SILVEIRA, Fábio. Design & Educação: novas abordagens. In: MEGIDO, Victor Falasca (Org.). **A Revolução do Design: conexões para o século XXI**. São Paulo: Editora Gente, 2016. p. 116-131.

UMA PROPOSTA DE TABULEIRO SILÁBICO COMO RECURSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Flávia Lobato Pereira⁶²
 Bethânia Cristine Silva dos Santos⁶³
 Breno Souza Araújo⁶⁴
 Julie Castro de Sousa⁶⁵
 Kaylane Barros de Souza⁶⁶
 Yasmim Aquino da Silva⁶⁷
 Helena do Socorro Campos da Rocha⁶⁸

INTRODUÇÃO

A tecnologia educacional é entendida como o “tratado das artes e ofícios em geral”, conforme definido por Rios (2010, p. 494), que representa não apenas um conjunto de ferramentas, mas um campo estruturado de saberes que orientam práticas humanas. Essa concepção amplia a visão comum do termo, mostrando que a tecnologia envolve organização, método e sistematização de conhecimentos aplicados. Ao adotar essa perspectiva, percebe-se que a tecnologia não se limita aos dispositivos eletrônicos presentes no cotidiano, mas abrange processos que transformam a realidade por meio da criatividade humana. Então, a partir do conhecimento de tecnologia educacional pode-se construir um fluxograma para entender o passo a passo até a construção de um produto a ser aplicado em sala de aula e assim ocorrer a transposição didática, com o fim de tornar o conhecimento acessível aos alunos, Rocha (2018), evidencia que o fluxograma não serve apenas para ordenar tarefas, mas para garantir que o professor integre interdisciplinaridade, contextualização e temas transversais durante o planejamento. Ou seja, é uma ferramenta que auxilia o futuro professor a pensar no estudante, na realidade da escola e na forma como o conteúdo se conecta com o mundo. Portanto, este trabalho objetiva demonstrar as etapas da construção de uma tecnologia educacional.

METODOLOGIA

A metodologia seguiu os princípios da pesquisa aplicada e do desenvolvimento de produtos educacionais, conforme documentado no trabalho de Rocha (2018), que buscou apresentar o conceito e a função do fluxograma da transposição didática, orientando os estudantes na construção de uma tecnologia educacional. A professora demonstrou o **Fluxograma do Ciclo da Transposição Didática**, destacando seus principais componentes — **Saber Sábio, Transposição Externa, Saber a Ensinar, Transposição Interna, Mediador Semiótico, Protótipo e Aprendizagem**. Na primeira etapa da atividade prática, voltada para a análise do **Saber Sábio e da Transposição Externa**, cada grupo identificou a origem do conteúdo selecionado, reconheceu possíveis simplificações ou distorções presentes no livro didático e destacou os elementos fundamentais que não poderiam ser perdidos no processo de adaptação. A segunda etapa foi destinada à escolha da **Disciplina Dominante, Disciplinas Auxiliares** e dos **Temas Transversais**, as quais foram escolhidas respectivamente: Língua Portuguesa;

⁶² annaflavia716@gmail.com

⁶³ bethaniacristinessantos@gmail.com

⁶⁴ breno.facu@gmail.com

⁶⁵ castrojs563@gmail.com

⁶⁶ kaylanebarrosdesouza06@gmail.com

⁶⁷ yasmimsilvaaquino13@gmail.com

⁶⁸ rochah23@gmail.com Instituto Federal do Pará - IFPA

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA O ENSINO DA MULTIPLICAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriano de Lima Pina⁶⁹
Ana Layse Santos dos Santos⁷⁰
Beatriz Calixto Leal⁷¹
Celine de Paula Souza dos Santos⁷²
Evelisy Pereira de Oliveira⁷³
Helena do Socorro Campos da Rocha⁷⁴

INTRODUÇÃO

A disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação está sendo ministrada para os alunos do 5º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará, campus Belém. A matéria possibilita o estudo sobre os processos de desenvolvimento de tecnologias educacionais que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Rocha (2014 *apud* Aviz 2021, p. 20), as tecnologias educacionais agem como facilitadores da compreensão da realidade, através de objetos que foram, ou não, construídos pelo ser humano. Desse modo, para que o processo de aprendizagem seja mais significativo, torna-se necessário utilizar recursos, com intencionalidade pedagógica, para vincular o conteúdo ensinado ao mundo vivenciado.

Diante desse cenário, para ocorrer a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, é necessário entender o processo da transposição didática, que, consoante Rocha (2018, p. 9), transforma o conhecimento científico, acadêmico e de referência (o saber sábio) em material didaticamente ensinável (saber a ensinar e, por fim, saber ensinado).

Posto isso, o objetivo deste trabalho é explicar o que é transposição didática a partir do fluxograma elaborado na sala de aula.

METODOLOGIA

Ao iniciar a disciplina citada, grupos foram formados com o intuito de construir uma tecnologia educacional no final do semestre, sendo assim, ocorreu, primeiramente, o aprofundamento teórico mediante a disponibilização de textos e discussões em sala.

Outrossim, após o entendimento dos conceitos iniciais, foi realizada, pela professora, uma oficina referente à construção de um fluxograma do ciclo de transposição didática. Após isso, na aula posterior, foi iniciado o processo de confecção do fluxograma, a partir das ideias discutidas internamente nos grupos.

Essa construção ocorreu de modo detalhado, partindo da busca por livros didáticos sobre o conteúdo escolhido. Deste modo, verificou-se, através de materiais online, o surgimento da multiplicação, e dos símbolos utilizados para que os processos de degradação do conhecimento fossem compreendidos.

Sendo assim, a metodologia utilizada para a construção deste trabalho fundamentou-se na análise e elaboração do fluxograma do ciclo de transposição didática relacionado ao conteúdo de multiplicação, conforme a figura 1.

⁶⁹ adriano.pinna27@gmail.com

⁷⁰ analayse00@gmail.com

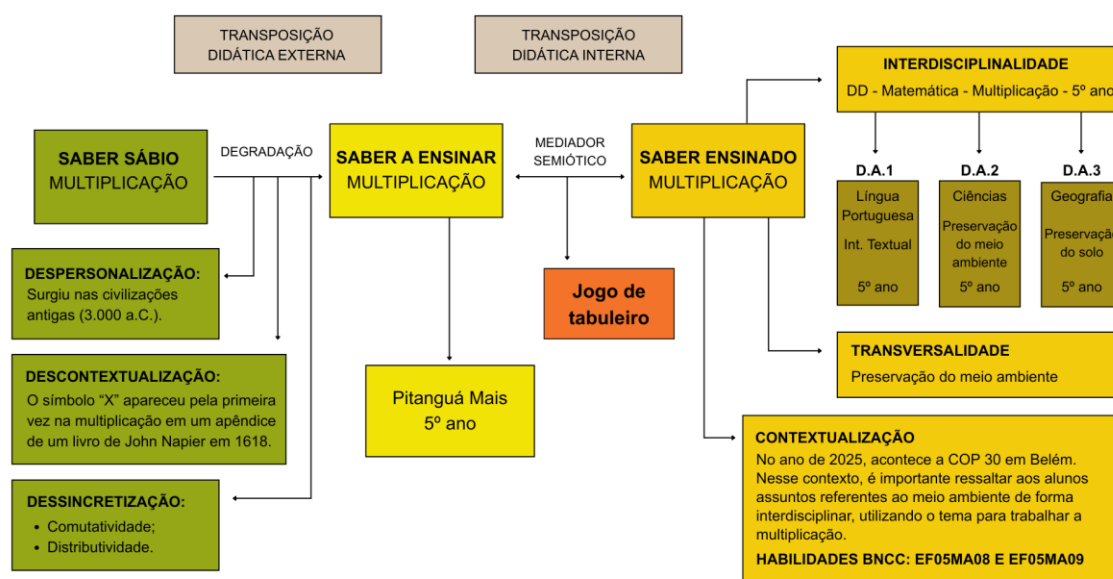
⁷¹ beatrizcalixtoleal@gmail.com

⁷² celinedpaula@gmail.com

⁷³ oevelisy@gmail.com

⁷⁴ rochah23@gmail.com Instituto Federal de Educação, Ciência, e Tecnologia do Pará

Figura 1: Fluxograma



Fonte: Elaborado pelos autores, inspirado em Rocha (2014 *apud* Rocha, 2018, p. 11)

Como ilustrado, o fluxograma resume o processo completo da transposição didática aplicada ao ensino da multiplicação, ligando o caminho percorrido que vai do “saber sábio” ao “saber a ensinar” e ao “saber ensinado”, incluindo dimensões interdisciplinares e contextualizadas da multiplicação. A proposta ressalta tanto a Transposição Didática Externa, que transforma o conhecimento científico em conteúdo escolar, quanto a Interna, responsável por transformar esse conteúdo em práticas pedagógicas que tornem o conteúdo compreensível ao estudante (Rocha, 2018, p. 11).

A primeira etapa do fluxograma, apresenta o conhecimento erudito, histórico e matemático da multiplicação, o chamado saber sábio, que passa por degradação, contendo três processos fundamentais: a despersonalização, mostrando a remoção da figura do autor, tornando o assunto mais neutro; a descontextualização, evidenciando a perda do contexto histórico original, assumindo uma forma mais abstrata do assunto; e a dessincretização, processo em que o conceito da multiplicação deixa de ser tratado de forma complexa passando a ser mais adequado para o ensino, utilizando partes menores ou propriedades como, a comutatividade e distributividade. Esses processos são responsáveis por tornar o saber matemático mais sistematizado, promovendo o ensino. Uma vez sistematizado, esse saber transforma-se em conteúdo escolar, organizado para atender às competências e habilidades previstas no currículo, etapa conhecida como Transposição externa. No fluxograma, essa etapa do processo se realiza por meio do material didático “Pitangua Mais Matemática 5º ano” que traduz os conceitos matemáticos para a linguagem escolar.

A Transposição Interna representa a escolha do professor para transformar o conteúdo em práticas pedagógicas (Rocha, 2018, p. 11). No fluxograma, isso acontece por meio de um mediador semiótico, sendo representado por um jogo de tabuleiro (que permite de forma concreta, a visualização, manipulação e compreensão da multiplicação). Além disso, o fluxograma destaca que o ensino da matemática não ocorre de forma isolada. Essa etapa é conhecida como “saber ensinado” que articula o conteúdo com outras áreas do conhecimento, destacando a importância de utilizar uma proposta interdisciplinar, que permite a conexão da matemática com outras disciplinas, como: Língua Portuguesa, Ciências e Geografia; possibilita trabalhar eixos transversais, que no fluxograma foi escolhido questões relacionadas à preservação do meio ambiente; e a contextualização do ensino, e a escolha foi pelo fato de que Belém foi escolhida como sede da Conferência das Nações Unidas sobre

as Mudanças Climáticas de 2025 (COP 30), sendo um tema trabalhado nas escolas, dado a sua relevância para a conscientização dos alunos.

RESULTADOS

Em razão da alteração do calendário acadêmico, devido a realização da 30ª Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas de 2025, na cidade de Belém/Pa, não foi possível confeccionar o protótipo do jogo de tabuleiro proposto.

Posto isto, a produção do protótipo acontecerá no semestre de 2026.1, na disciplina de Educação para as Relações Etnicorraciais, que será ministrada pela mesma professora da disciplina que possibilitou a construção do fluxograma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parcialmente, a construção do fluxograma sobre o ciclo da transposição didática permitiu a compreensão de como o conhecimento científico passa por diferentes etapas até chegar à sala de aula em uma linguagem compreensível para os estudantes. Embora o protótipo da tecnologia educacional proposta não tenha sido realizado no decorrer deste semestre, as etapas desenvolvidas possibilitaram o entendimento dos fundamentos teóricos e das fases que compõem a transposição didática.

PALAVRAS-CHAVE: Transposição didática. Tecnologia educacional. Multiplicação. Matemática.

REFERÊNCIAS

AVIZ, Anderson da Silva; ROCHA, Helena do Socorro Campos da. **Tecnologias educacionais e a Geografia: Experiências na formação inicial de professores**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Geografia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - campus Belém.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da (Org). **Metodologias ativas no ensino da diversidade étnicorracial na formação de professores de ciências biológicas e química**. 1. ed. Belém: IFPA, 2018. 200p .

FLUXOGRAMA DA ADIÇÃO EM SALA DE AULA: MEIO DIDÁTICO COMO FORMA DE PESQUISA

Danubia Batista Dos Reis⁷⁵
Madalena Moares Gonçalves⁷⁶
Daniela Santos Monteiro⁷⁷
Robson Freitas dos Santos⁷⁸
Yasmin Vitória Silva de Souza Queiroz⁷⁹
Vitoria Nazaré Santos Farias⁸⁰
Helena do Socorro Campos da Rocha⁸¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende mostrar o caminho percorrido em sala de aula na disciplina Tecnologia da professora Helena Rocha, no curso de Licenciatura de Pedagogia no 5º semestre na perspectiva de produto educacional o fluxograma produzido pelos alunos do curso com o tema de adição, não como método matemático em si, mas como meio de iniciação a aprendizagem de crianças para o ensino fundamental, utilizando-se do conceito de Transposição Didática Externa e Interna, além de Tecnologia Educacional, a construção de um fluxograma da Adição foi feita a partir da despersonalização do conteúdo, trabalhado em sala de aula. Assim, o conceito de Tecnologia Educacional aparece como um produto educacional, na configuração do processo de transposição didática Interna, onde são transferidos os conhecimentos para adentrar a escola e criar um jogo educativo, descontextualizada a partir da leitura de Certeau(1994), onde a adição lida com situações do cotidiano e é denominada como metáfora.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi feita através da confecção de um fluxograma feito em papel A3, em duas aulas, a partir do texto de Rocha(2018), que expõe que deve ser combater todo o tipo de intolerância para alcançarmos o aprendizado e pelo planejamento dos professores para alcançarmos também o conhecimento. Assim, na primeira aula aconteceu uma desconstrução sobre os temas distribuídos e trabalhados em relação aos conceitos e conectores do fluxograma modelo, a partir da Transposição Didática Externa, despersonalizamos o sentido metafórico de ensino de situações do cotidiano (CERTEAU, 1983), no Saber Sábio, também no mesmo sentido descontextualizamos o conhecimento que se desliga dos seus criadores e do contexto histórico para chegarmos à criação de ferramentas, assim, para isto, foi necessário isolar o conceito de adição como operação, separando do conceito matemático e de sua aplicação na história, no processo de dessincretização para comparar o conceito de adição às funções dos saberes mais específicos o Saber de Ensinar, pois o isolamento transforma – se de novo em conhecimento matemático das situações didáticas de ensino, das lições, atividades e exercícios na nossa realidade da docência do uso do livro didático, onde a posição de mediador semiótico, ainda permanece configurado na relação professor e aluno e o quadro branco seria o recurso didático para realizar as revisões. A partir deste sentido voltamos a Transposição Didática

⁷⁵ danubiageo@gmail.com

⁷⁶ madalenamoraesgoncalves321@gmail.com

⁷⁷ daniela.mont456@gmail.com

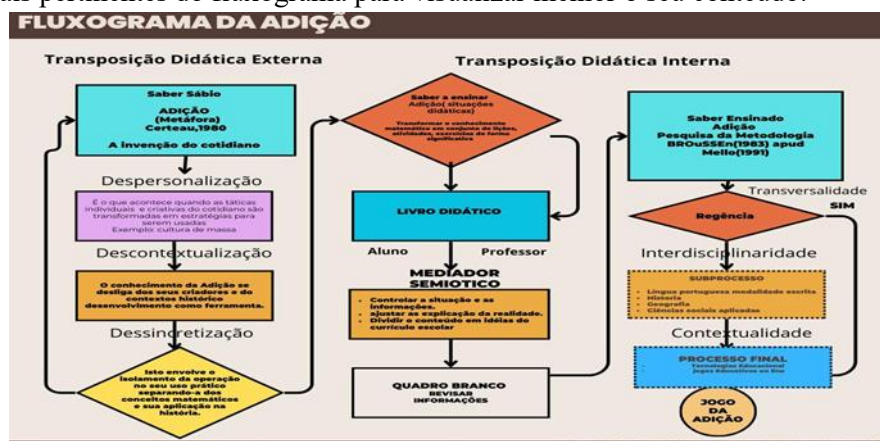
⁷⁸ rs17127@gmail.com

⁷⁹ vyasmim1@gmail.com

⁸⁰ vitoriafarias62675@gmail.com

⁸¹ rochah23@gmail.com

Interna, religada a interdisciplinaridade da língua portuguesa, da história, da Geografia e das ciências sociais no contexto do Saber Ensinado, que também deve ser pensando nas pesquisas das metodologias e finalizamos pensando na criação de um produto educacional: um jogo de adição *on line*. Para isso, foi necessário duas aulas, a primeira com a distribuição da tarefa e recursos didáticos como papel A3, para desenhar o fluxograma, no segundo a elaboração da escrita para postar no site do Sigaa-IFPA, para avaliação da professora da disciplina Tecnologia Educacional, Helena Rocha (2025). Por fim, para a apresentação deste trabalho utilizamos uma ferramenta online como meio de exposição dos conteúdos mais pertinentes do fluxograma para visualizar melhor o seu conteúdo.



RESULTADOS

O resultado esperado pelo grupo foi a produção de um modelo de fluxograma de adição de designer mais expositivo numa perspectiva didático pedagógica para desconstrução das atividades planejadas pelo currículo tradicional e pelas vivências que não conseguem alcançar a realidade do professor pedagogo em sala de aula e pensando na produção de um produto educacional de ensino, um jogo online de adição que possa ser gratuito e consiga chegar a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que devem ser feitas partem do pressuposto que devemos cada vez mais contestar os meios mais tradicionais de ensino, exigindo do nosso meio mais pesquisa sobre novas formas de Ensino – aprendizagem, buscando aprimorar nossos conhecimentos que adquirimos no curso e aproveitar as oportunidades para expor nossos conhecimentos a cerca da nossa realidade social no diz respeito a iniciação a docência no ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE:

Tecnologias Educacional – Fluxograma – Adição – ensino-aprendizagem – Pedagogia – jogos Educativos.

AGRADECIMENTOS:

Agradecemos ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia por está oportunidade juntamente com os professores que estão inseridos neste curso de Licenciatura plena em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano I: as artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da (Org). *Metodologias ativas no ensino da diversidade etnicorracial na formação de professores de ciências biológicas e química*. 1. ed. Belém: IFPA, 2018. 200p .

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E CIÊNCIAS: O ENSINO DE CADEIAS ALIMENTARES PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriano Sozinho de Matos⁸²

Levy Nascimento Lima da Silva⁸³

Madiel Correa Sousa⁸⁴

Helena do Socorro Campos da Rocha⁸⁵

INTRODUÇÃO

A busca por uma aprendizagem significativa, crítica e interdisciplinar na Educação Básica demanda a superação de abordagens de ensino descontextualizadas, especialmente em Ciências. Alinhado às premissas das metodologias ativas e da gamificação na formação docente, este estudo aborda a criação de uma Tecnologia Educacional inovadora — um jogo de tabuleiro com cartas de ação — destinada ao ensino do conceito de cadeias alimentares para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. O recurso promove uma abordagem transversal, integrando intencionalmente perspectivas da Geografia, História e Ciências para uma visão holística e contextualizada do tema.

A pesquisa justifica-se pela carência de recursos didáticos que articulem conceitos científicos (como as contribuições históricas de Al-Jahiz e Charles Elton) com contextos locais relevantes (a exemplo da preservação da Amazônia) e temas transversais (Meio Ambiente e degradação ambiental). O objetivo é compreender e aplicar o rigoroso processo de concepção e transposição didática para a materialização da tecnologia, evidenciando seu potencial para o ensino de Ciências e para a formação inicial de professores. A construção metodológica, que incluiu o fluxograma da transposição didática, fundamentou-se nas orientações de Rocha (2018) sobre metodologias ativas e tecnologias educacionais na formação docente.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem de pesquisa de desenvolvimento e transposição didática, focada na concepção de uma tecnologia educacional para o ensino do conceito de cadeias alimentares no 4º ano do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a metodologia seguiu os princípios da pesquisa aplicada e do desenvolvimento de produtos educacionais, conforme documentado no trabalho de Rocha (2018).

O processo foi estruturado em etapas: 1) **Definição do Saber Sábio e Transposição Externa:** identificação do conceito científico de cadeias alimentares e sua trajetória histórica até a normatização na BNCC (Ciências, 4º ano, Unidade Temática Vida e Evolução); 2) **Transposição Didática Interna e Interdisciplinaridade:** planejamento da mediação pedagógica para transformar o "saber a ensinar" em "saber ensinado", articulando-o com conteúdos de Geografia (Biomassas e Ecossistemas), História (Modos de Subsistência) e Língua Portuguesa (Leitura e Criação de Texto); 3) **Concepção do Mediador Semiótico:** elaboração de um fluxograma pedagógico para guiar a criação de um jogo de tabuleiro com cartas, integrando os componentes curriculares e os temas transversais; 4) **Prototipagem e Testes:** desenvolvimento de versões "fake" e de teste do jogo, com pré-testes para validação de regras, adequação ao público-alvo e ajustes necessários, conforme o ciclo de criação descrito por Rocha (2018).

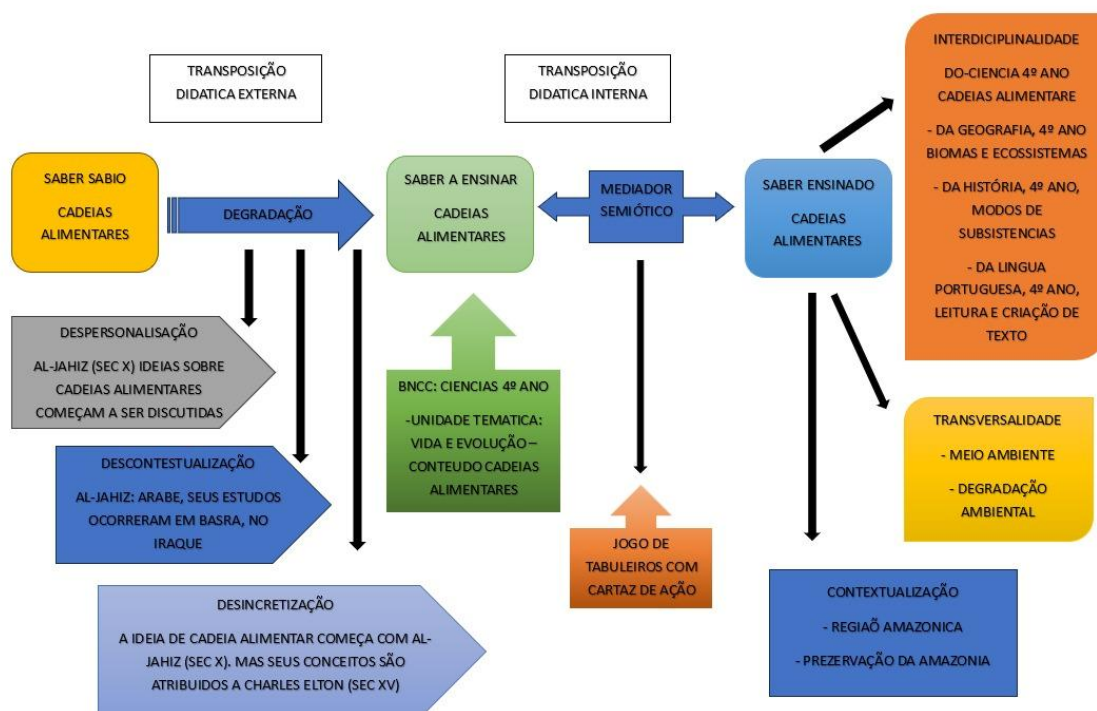
⁸² adrianosozinho.m@gmail.com

⁸³ levylns@gmail.com

⁸⁴ madielbiologia@gmail.com

⁸⁵ rochah23@gmail.com Instituto Federal do Pará - IFPA

Fluxograma de transposição didática do ensino de cadeias alimentares



Embora o objetivo final fosse a produção física da tecnologia educacional, o produto não pôde ser concluído devido a imprevistos logísticos e reajustes de calendário ocasionados pela realização da Conferência do Clima (COP30) em Belém, no mês de novembro, o que inviabilizou a etapa final de materialização. Assim, o estudo foca em evidenciar a robustez do processo de concepção e transposição didática e o potencial pedagógico do fluxograma desenvolvido como um modelo metodológico replicável para a formação inicial de professores e para o desenvolvimento de recursos didáticos no ensino de Ciências.

RESULTADOS

Como graduandos em Pedagogia, esta foi a primeira vez que nossa equipe se deparou com a tarefa de planejar uma tecnologia educacional sob o rigor da Transposição Didática. O principal resultado obtido com o estudo, portanto, não foi o produto físico, mas sim a construção e o domínio metodológico do Fluxograma da Transposição Didática, fundamentado nas orientações de Rocha (2018). Esse processo representou uma contribuição fundamental para a nossa formação, pois nos permitiu sair de um planejamento intuitivo para um modelo científico e organizado, pois nos forçou a analisar criticamente a articulação das camadas do **Saber Sábio** e do **Saber a Ensinar**, garantindo que as premissas de Interdisciplinaridade, Transversalidade e Contextualização (a exemplo da Amazônia) fossem intencionalmente integradas à tecnologia, e não apenas adicionadas, elevando o rigor e o potencial pedagógico da tecnologia.

Dessa forma, o resultado concreto da pesquisa é a obtenção de um plano robusto e validado teoricamente para o recurso didático. Embora a produção física do protótipo não tenha sido concluída no prazo, devido aos reajustes de calendário ocasionados pelos eventos da COP30 em Belém, o planejamento detalhado alcançou o objetivo de demonstrar a aplicabilidade da metodologia ativa na prática. A grande contribuição do trabalho é a metodologia de planejamento em si, que servirá de modelo para futuras criações didáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a maior contribuição deste estudo reside na consolidação de um modelo metodológico de planejamento, e não na entrega imediata de seu produto físico. Para nossa equipe de graduandos, que nunca havia trabalhado com a criação estruturada de tecnologias educacionais, o processo de elaboração e aplicação do **Fluxograma da Transposição Didática**, inspirado em Rocha (2018), representou um ganho formativo importante. Esse rigor metodológico nos permitiu sair de um planejamento intuitivo e garantir que o protótipo do jogo de tabuleiro integrasse de forma intencional o Saber Sábio da Ecologia com as exigências curriculares e as premissas de Interdisciplinaridade, Transversalidade e Contextualização local (Amazônia), elevando o potencial pedagógico do recurso.

A principal limitação imposta ao trabalho foi a impossibilidade de concluir a materialização física do protótipo, em decorrência dos reajustes de calendário para preparativos e realização da COP30 em Belém. Contudo, o planejamento detalhado e a concepção pedagógica do jogo estão concluídos. Nossas considerações finais apontam para o compromisso de darmos a devida materialidade a essa tecnologia na disciplina do próximo semestre, pois, acredita-se que o legado deste trabalho é o próprio modelo de planejamento, que se estabelece como um modelo metodológico replicável e essencial para a formação inicial de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Educacional. Cadeias Alimentares. Transposição Didática. Formação de Professores. Interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Ministério da Educação, 2018.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da (Org.). **Metodologias ativas no ensino da diversidade étnicorracial na formação de professores de ciências biológicas e química.** Belém: IFPA, 2018.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da; PENICHE, R. L. Tecnologia educacional como recurso pedagógico de intervenção. In: AVIS, Anderson da Silva. **Tecnologias educacionais e a geografia: experiências na formação inicial de professores.** Belém: IFPA, 2020. p. 132.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DOS SABERES DOCENTES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Jéssica Roberta de Freitas Silva Viana⁸⁶

Ana Beatriz da Silva Macedo⁸⁷

Ana Claudia Ferreira Rosa⁸⁸

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo refletir sobre a formação de professores e os desafios das práticas pedagógicas como espaços de diálogo e articulação dos saberes profissionais. A análise da natureza plural, heterogênea e, sobretudo, temporal dos saberes docentes indica que o inacabamento do humano, como apresentado por Freire (1996; 2011) é o alicerce para a formação permanente. O percurso investigativo conduziu a compreensão dos meios de como o professor aprende a ensinar desde a história de vida pré-profissional até a estabilização de sua carreira como enfatizado por Tardif (2014). Trata-se de um processo contínuo, no qual o docente transforma sua prática, suas rotinas e a própria identidade profissional.

A formação de professores envolve, entre outros aspectos, o domínio dos conteúdos que integram de forma substantiva o trabalho docente, uma vez que o exercício do magistério requer um conjunto de saberes construídos de maneira contínua e dinâmica ao longo da trajetória acadêmica e profissional, em permanente diálogo com as práticas pedagógicas e os contextos de atuação.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado em autores reconhecidos que pesquisam sobre as tendências pedagógicas da educação brasileira (Libâneo, 2006; Silva, 2018), a formação de professores no Brasil (Saviani, 2009), os saberes docentes (Tardif, 2014) e a relação entre didática e saberes docentes (Libâneo, 2006).

O estudo articulou a análise da formação de professores em sua dimensão histórica no contexto brasileiro, tendo como referência central a contribuição de Saviani (2009), que, no artigo “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, analisa o desenvolvimento histórico da formação docente no país e evidencia a influência das condições sociais e políticas nesse processo.

Os procedimentos metodológicos envolveram a leitura, análise e interpretação de textos, organizados em atividades de caráter reflexivo e interpretativo. A sistematização das análises resultou na elaboração de um material acadêmico apresentado em formato de seminário, no âmbito do componente curricular Didática, do Curso de Pedagogia, no segundo semestre de 2025.

RESULTADOS

O histórico da formação de professores no Brasil tem o desafio como uma marca visível desde o início de sua trajetória. Saviani (2009) destacou que a raiz do problema na formação docente remonta ao início da colonização, que no período colonial e imperial, a formação dos professores ocorreu de

⁸⁶ jessicaroberta2385@gmail.com

⁸⁷ anabsm200@gmail.com

⁸⁸ ana.rosa@ifpa.edu.br Instituto Federal do Pará (IFPA)

maneira precária, sendo majoritariamente realizada nas escolas normais, criadas para suprir a carência desses profissionais, no entanto, tais iniciativas mostraram-se insuficientes para atender às demandas educacionais do país, embora, com o passar do tempo, tenham surgido debates e propostas voltadas à profissionalização dos professores.

Tardif (2014), traz a discussão sobre saberes, tempo e aprendizagem no magistério destaca que o trabalho docente transforma continuamente quem o exerce, os saberes dos professores possuem natureza temporal, pois são construídos gradualmente, e plural, reunindo conhecimentos de diversas origens. Grande parte desses saberes é experiencial, derivada da prática cotidiana, e inclui também dimensões afetivas e existenciais, como segurança emocional e sensação de pertencimento, o trabalho é considerado fonte central desses saberes: o professor aprende no e pelo trabalho, construindo rotinas, estratégias e modelos de ação que orientam sua prática, embora sejam socialmente legitimados, os saberes docentes são incorporados individualmente e transformados por cada professor. Portanto, a prática educativa é um fenômeno histórico, social e formativo, exigindo do professor uma compreensão crítica tanto dos saberes pedagógicos quanto das condições concretas de ensino, o professor é um sujeito em formação contínua, a docência não se limita à transmissão de conteúdo, mas envolve a construção permanente de saberes teóricos, práticos e experienciais, que se desenvolvem ao longo do tempo (Tardif, 2014) e ao longo da trajetória profissional (Saviani, 2009).

O ensino também exige intencionalidade e reflexão, pois as práticas pedagógicas precisam ser fundamentadas e não improvisadas, articulando teoria e prática (Franco, 2015) e a ação docente deve responder às necessidades reais dos estudantes e ao contexto social da escola.

Portanto a prática docente deve ser crítica e transformadora, onde há um consenso de que o trabalho do professor tem função social: ele contribui para formar sujeitos autônomos, críticos e participativos, isso exige compreender que o ensino é um ato político, intencional e orientado por finalidades formativas, pois aprendizagem depende da mediação do professor, mas também da participação ativa do aluno (Silva, 2018 e Franco, 2015), o trabalho docente é uma atividade relacional, construída na interação e na experiência cotidiana.

Enfim, os resultados mostram que a formação de professores e as práticas pedagógicas constituem-se como processos indissociáveis, marcadas por desafios históricos.

Conforme Freire (1996; 2011), a docência se ancora no princípio do inacabamento humano, o que implica compreender a formação como permanente e dialógica, exigindo do professor abertura ao aprendizado contínuo. e prática intencional, mediada pelo diálogo e pela problematização da realidade.

Franco (2015), ressalta que as práticas pedagógicas são espaços complexos de mediação, resistências, contradições e possibilidades formativas. Elas articulam os saberes profissionais aos teóricos, práticos e experienciais construídos no e pelo trabalho docente, exigindo do professor constante reflexão sobre suas intencionalidades e ações. Ao compreender a prática pedagógica como práxis, o estudo reforça que os desafios enfrentados no cotidiano escolar não são obstáculos isolados, mas elementos constitutivos do processo formativo, que demandam diálogo, negociação de sentidos e práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permitiu compreender que a docência é uma atividade profundamente complexa, construída na intersecção entre teoria, prática e experiência, esses autores mostram que ensinar vai muito além de aplicar métodos: trata-se de um processo histórico e social, marcado por escolhas pedagógicas, pela formação contínua do professor e pelas interações que ocorrem no cotidiano escolar. Reconhece-se que o professor é um profissional que aprende ao longo do tempo, reelaborando saberes, confrontando desafios e transformando sua prática conforme as necessidades dos alunos e as exigências da sociedade, assim, os saberes docentes não são estáticos, mas plurais, evolutivos e situados, resultando

de um movimento contínuo de reflexão-ação-reflexão. Em síntese, prática pedagógica, como ação intencional, exige formação teórico-prática consistente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Saberes docentes. Prática pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à orientadora pelo suporte teórico, reflexões e pela mediação no desenvolvimento do presente estudo.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50 ed. (ver. E atual.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LIBANEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, s.l., v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Aracéli Girardi da. Tendências Pedagógicas: Perspectivas Históricas E Reflexões Para A Educação Brasileira. **Unoesc & Ciência – ACHS Joaçaba**, v. 9, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2018.

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

SANKOFA E A JORNADA DOS SABERES: UM JOGO DE TABULEIRO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Clara dos Santos Pantoja⁸⁹
Tainá Ariadne Dos Santos Gonçalves⁹⁰
Helena do Socorro Campos da Rocha⁹¹

INTRODUÇÃO

A discussão sobre práticas pedagógicas antirracistas nos cursos de formação docente tem ganhado centralidade frente às exigências legais e sociais por uma educação que contemple as diversidades étnico-raciais. No entanto, persiste um desafio na tradução desses princípios em metodologias ativas e engajadoras para a sala de aula. Este relato de experiência apresenta o jogo de tabuleiro *Sankofa e a Jornada dos Saberes*, desenvolvido no âmbito do projeto "Afrofuturismo na Educação: Sankofa como princípio investigativo na formação docente", do Instituto Federal de Brasília.

O trabalho parte do pressuposto de que a ludicidade pode ser uma potente estratégia de mediação para a construção de conhecimentos socialmente situados e críticos. Seu objetivo principal é descrever a concepção e dinâmica deste artefato pedagógico, analisando seu potencial para promover aprendizagens sobre cultura afro-brasileira, relações étnico-raciais e justiça cognitiva na formação docente.

METODOLOGIA

O jogo foi concebido como produto educacional baseado em pesquisa documental e análise teórica de três eixos principais: 1) a filosofia africana do Sankofa, que orienta o retorno às raízes para construção do futuro; 2) o movimento Afrofuturista, que combina ficção científica, tecnologia e diáspora africana para reimaginar futuros; e 3) análises curriculares de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de licenciatura, que revelaram omissões significativas sobre saberes tradicionais. A estrutura do jogo organiza-se em tabuleiro com 94 casas, onde jogadores guiados por um mediador (Mestre) devem acumular 50 Pontos de Sabedoria (PtS).

A dinâmica opera através de quatro baralhos temáticos: *Baralho dos Saberes* (questões sobre intelectuais negros), *Baralho das Rotas* (situações-problema acadêmicas), *Baralho Nasib* (imprevisibilidade como metáfora das desigualdades) e *Baralho dos Desafios* (tarefas práticas). A metodologia de aplicação é colaborativa, privilegiando discussão em grupo e reflexão crítica.

RESULTADOS

O jogo consolida-se como artefato pedagógico que materializa o princípio Sankofa através de mecânica que integra reconhecimento histórico, tomada de decisão contextualizada e reflexão sobre estruturas sociais. Os baralhos promovem competências interrelacionadas: reconhecimento de epistemologias marginalizadas (Saberes), tomada de decisão contextualizada (Rotas), reflexão sobre acaso e estrutura social (Nasib) e engajamento ativo através de desafios práticos.

Em aplicações-piloto, observou-se que o jogo favoreceu ampliação do repertório cultural, suscitou debates sobre racismo epistêmico e estimulou projeção de práticas docentes mais inclusivas. A figura do Mestre mostrou-se crucial para aprofundar reflexões e conectar vivências do jogo com

⁸⁹ mcsantospantoja@gmail.com

⁹⁰ tainaariadne@gmail.com

⁹¹ rochah23@gmail.com Instituto Federal do Pará campus Belém

realidade da sala de aula, preenchendo lacunas identificadas nos PPCs analisados, que frequentemente omitem referências a saberes tradicionais e ancestrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo *Sankofa e a Jornada dos Saberes* demonstrou ser ferramenta viável e potente para operacionalizar discussões complexas sobre antirracismo e decolonialidade na formação docente. Os objetivos de criar recurso lúdico e reflexivo que valorize saberes historicamente invisibilizados e promova atitude crítica frente a estruturas educacionais foram alcançados.

O jogo não apenas transmite conteúdos, mas simula experiências que tensionam escolhas, acasos e responsabilidades, convidando futuros professores a refletirem sobre seu papel na construção de educação antirracista. Sua estrutura responde criticamente às omissões curriculares identificadas em PPCs, propondo caminho concreto para incorporação de perspectivas africanas e afrodiáspóricas na formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Relações étnico-raciais. Jogo educativo. Sankofa. Afrofuturismo.

AGRADECIMENTOS: Agradecemos ao Instituto Federal de Brasília pelo apoio institucional e fomento ao projeto de pesquisa "Afrofuturismo na Educação".

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". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

DERRICK, J. Somali. In: **Wikipedia: The Free Encyclopedia**. San Francisco: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Somali>. Acesso em: 15 mar. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

SANKOFA: Breves histórias sobre Afrofuturismo. [S.l.: s.n.], 2022. Documentário.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DO PLANO AO ESPAÇO: ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA O ENSINO DE GEOMETRIA NO 4º ANO

Bethânia Cristine Silva dos Santos⁹²

Sônia Maria Brito Freire⁹³

Delcilene Sanches Furtado⁹⁴

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona aos estudantes bolsistas a oportunidade de aproximar a teoria e prática, observar a realidade escolar, desenvolver as habilidades que os aproxima da futura profissão, logo estarão melhores preparados para o cotidiano da docência (Burggrever; Mormul, 2017).

Através da atuação no PIBID foi observado que os alunos, de uma das escolas públicas parceiras do programa onde as atividades são desenvolvidas, possuem muitas dificuldades na disciplina de Matemática. Essa percepção é reforçada por Lucas (2020), a qual relata que atualmente está sendo a matéria mais difícil nas escolas, pois os professores ainda utilizam metodologias tradicionais e postura rígida.

Diante desse pressuposto foi desenvolvido um projeto de ensino no âmbito do Subprojeto Alfabetização, vinculado ao PIBID, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará, Campus Belém, direcionado à Matemática, com enfoque no lúdico, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

A motivação para realizar o projeto de ensino voltado para matemática, com o conteúdo de geometria, à turma se deu em função das dificuldades observadas na abordagem adequada pela professora regente da turma devido à priorização do projeto “Rios da Aprendizagem”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Belém/Pá. Como resultado, os alunos apresentam déficits em conceitos básicos sobre formas planas e espaciais, vértices, arestas e faces, comprometendo sua compreensão e desenvolvimento do raciocínio lógico e da percepção espacial.

Então, o projeto objetivou desenvolver nos alunos a compreensão das características das figuras planas e espaciais, reconhecendo vértices, arestas e faces, bem como a diferenciação entre formas bidimensionais e tridimensionais. Busca-se também identificar planificações de sólidos geométricos e relacionar essas formas com objetos do cotidiano, promovendo um aprendizado prático e significativo.

METODOLOGIA

A metodologia proposta fundamenta-se em atividades expositivas e práticas, iniciando com regência e explicação das figuras geométricas planas e tridimensionais.

Inicialmente, realizou-se uma aula introdutória sobre figuras planas, como o triângulo, quadrado, retângulo e círculo. Também foram ilustradas no quadro branco, com destaque para suas características principais. Posteriormente, foram apresentados os sólidos geométricos, abordando sua constituição estrutural, como os vértices, arestas, faces e suas respectivas planificações.

Na etapa seguinte, buscou-se promover a compreensão da transição do plano para o espaço. Assim, realizou-se a identificação e análise das figuras geométricas espaciais, como a pirâmide, cubo, paralelepípedo e esfera, evidenciando quais são as faces, vértices e arestas de cada figura geométrica.

Além disso, foi feita a introdução de sólidos com base circular, como cone e cilindro. Para potencializar a visualização, foram fornecidas planificações impressas dessas figuras para reconhecimento de suas formas bidimensionais.

Por fim, os alunos participaram da montagem dessas planificações e da associação dos sólidos geométricos a objetos cotidianos, favorecendo a construção do conhecimento de forma prática, concreta e contextualizada e sendo reforçado o conhecimentos com atividades do livro didático de matemática.

⁹² bethaniacristinessantos@gmail.com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

⁹³ professorasoniafreire27@gmail.com Secretaria Municipal de Educação/Belém

⁹⁴ delcilene.furtado@ifpa.edu.br Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

RESULTADOS

A atividade realizada permitiu observar avanços significativos na compreensão dos alunos acerca dos conceitos de Geometria, especialmente no reconhecimento e diferenciação entre figuras planas e espaciais. Inicialmente, percebeu-se insegurança e dificuldade por parte da turma ao identificar vértices, arestas e faces, contudo, à medida que as atividades práticas foram desenvolvidas, como a construção de sólidos geométricos com palitos e massinha e a montagem de planificações, os estudantes demonstraram maior autonomia e participação ativa no processo de aprendizagem.

Esse resultado dialoga diretamente com a teoria de Lorenzato (2006), que defende o ensino de Geometria de forma concreta e visual nos anos iniciais, permitindo ao estudante construir o conceito a partir da manipulação de objetos. Ademais, a abordagem lúdica e contextualizada, alinhada ao que defendem Cardoso e Batista (2021), favoreceu a motivação dos alunos, o engajamento e a interação entre eles, promovendo aprendizagem significativa.

O trabalho contribuiu para a formação docente, pois a experiência mostrou a importância dos bolsistas em pensar em estratégias pedagógicas criativas e contextualizadas, ressaltando que o papel do bolsista no momento da regência vai além da transmissão de conteúdos, e sim na mediação ativa e a construção coletiva de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência realizada evidenciou a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, lúdicas e dinâmicas para o ensino da Geometria nos anos iniciais, demonstrando que os alunos aprendem com mais facilidade quando manipulam materiais concretos e conseguem relacionar os conceitos matemáticos a situações do cotidiano. A participação ativa dos estudantes durante as atividades reforçou o papel da experimentação e da visualização no desenvolvimento do raciocínio lógico e da percepção espacial.

Para minha formação docente, essa vivência contribuiu de maneira significativa, ampliando minha compreensão sobre a importância da mediação pedagógica e do planejamento, elementos essenciais para a futura atuação profissional. A experiência, ainda, fortaleceu a percepção de que o professor deve ser capaz de adaptar metodologias, escutar as necessidades reais da turma e promover ambientes de aprendizagem que valorizem a descoberta, a interação e a construção coletiva do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Geometria; Ensino lúdico; Contextualização; Ensino Fundamental.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento e pelo suporte institucional, essenciais para a realização e desenvolvimento deste projeto de pesquisa

REFERÊNCIAS

BURGGREVER, T.; MORMUL, N. A importância do PIBID na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de Geografia da Unioeste-Francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 98-122, 2017.

CARDOSO, M. D. O; BATISTA, L. A. Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021.

LORENZATO, Sérgio. **Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

LUCAS, B. R. B. **A Importância de Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.2020.

SANKOFA E A JORNADA DOS SABERES: JOGO EDUCATIVO AFROFUTURISTA COMO PRODUTO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Clara dos Santos Pantoja⁹⁵
Tainá Ariadne dos Santos Gonçalves⁹⁶
Helena do Socorro Campos da Rocha⁹⁷

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil enfrenta desafios históricos quanto à efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme previsto na Lei nº 10.639/2003, especialmente no que se refere à valorização de epistemologias negras e à adoção de práticas pedagógicas antirracistas na formação inicial de professores. Nesse contexto, torna-se fundamental investir em propostas formativas que articulem teoria e prática, promovendo a reflexão crítica, a autonomia intelectual e o compromisso ético-político dos licenciandos. Os jogos pedagógicos configuram-se como estratégias relevantes por favorecerem a participação ativa, o engajamento e a problematização de conteúdos complexos por meio da ludicidade.

É nesse cenário que se insere o jogo educativo Sankofa e a Jornada dos Saberes, desenvolvido como produto educacional de uma pesquisa qualitativa voltada à formação docente. Fundamentado no princípio Sankofa e em perspectivas do afrofuturismo, o jogo busca valorizar intelectuais e cientistas negros(as) e estimular práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Este resumo expandido apresenta o processo de desenvolvimento do jogo, sua fundamentação teórica e metodológica, bem como discute suas contribuições para a formação inicial de licenciandos em Pedagogia, com ênfase em uma educação antirracista, crítica e socialmente referenciada.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, com foco no desenvolvimento de produto educacional, visando compreender processos formativos e as potencialidades pedagógicas de um recurso didático na formação docente. O produto consiste no jogo de tabuleiro Sankofa e a Jornada dos Saberes, concebido para a formação inicial de licenciandos em Pedagogia e fundamentado em referenciais da educação antirracista, da pedagogia crítica, do pensamento decolonial e do afrofuturismo.

O desenvolvimento do jogo envolveu pesquisa bibliográfica e documental, com destaque para a Lei nº 10.639/2003, seguida da elaboração do tabuleiro, das regras, da dinâmica e do sistema de pontuação. A metodologia incluiu a construção de quatro baralhos temáticos — Saberes, Rotas, Nasib e Desafios — e a análise baseou-se em registros e observações das interações dos participantes, buscando identificar contribuições para a ampliação de conhecimentos, o desenvolvimento do pensamento crítico e a sensibilização para as questões étnico-raciais.

RESULTADOS

Os resultados evidenciam que o jogo Sankofa e a Jornada dos Saberes configura-se como uma estratégia pedagógica relevante para a formação inicial de professores, ao promover a Educação das Relações Étnico-Raciais e valorizar epistemologias negras. A estrutura do jogo, associada à mediação pedagógica, favorece a articulação entre conhecimentos históricos, reflexão crítica e experiências

⁹⁵ mcsantospantoja@gmail.com

⁹⁶ tainaariadne@gmail.com

⁹⁷ rochah23@gmail.com Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará - Campus Belém

formativas, contribuindo para aprendizagens significativas. Os diferentes baralhos potencializam dimensões complementares da formação docente: o Baralho dos Saberes amplia o repertório sobre intelectuais e cientistas negros(as); o Baralho das Rotas estimula a autonomia e a tomada de decisão crítica; o Baralho Nasib evidencia a influência de fatores estruturais nas trajetórias acadêmicas; e o Baralho dos Desafios promove o engajamento ativo por meio do desenvolvimento de habilidades cognitivas e reflexivas.

De modo geral, a dinâmica do jogo favorece a participação, a cooperação e a troca de saberes, articulando ludicidade e criticidade a partir do princípio Sankofa. Assim, o jogo apresenta potencial significativo como produto educacional, ao sensibilizar futuros docentes para as questões étnico-raciais, fortalecer posturas críticas frente ao racismo estrutural e ampliar repertórios pedagógicos na formação inicial em Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo educativo Sankofa e a Jornada dos Saberes evidencia o potencial dos jogos pedagógicos como recursos formativos na formação inicial de professores, ao articular ludicidade, reflexão crítica e educação antirracista. Fundamentado no princípio Sankofa e no afrofuturismo, o jogo promove a valorização de epistemologias negras e contribui para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Os resultados indicam que a utilização de estratégias lúdicas amplia o engajamento dos licenciandos e favorece aprendizagens significativas, ao problematizar situações do cotidiano acadêmico e evidenciar os impactos de fatores estruturais nas trajetórias formativas. Além disso, o jogo contribui para a ampliação do repertório teórico-pedagógico, o desenvolvimento da autonomia intelectual e da argumentação crítica dos futuros docentes, auxiliando na efetivação da Lei nº 10.639/2003. Destaca-se, por fim, o potencial de aplicação do produto educacional em diferentes contextos formativos, como disciplinas, oficinas pedagógicas e ações extensionistas, bem como a relevância de investigações futuras que aprofundem a análise de seus impactos na formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Educação das relações étnico-raciais; Jogo pedagógico; Sankofa; Afrofuturismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de participar, como discente do curso de Licenciatura em Pedagogia, do projeto Afrofuturismo na Educação: Sankofa como princípio investigativo na formação docente, desenvolvido no IFPA – Campus Belém, cuja experiência como bolsista foi fundamental para o aprofundamento de conhecimentos sobre educação das relações étnico-raciais e formação docente. Agradeço ao Ministério da Igualdade Racial (MIR), pelo financiamento da pesquisa, viabilizado pela FINATEC em parceria com o IFB, bem como à Professora Dr^a Helena Rocha, orientadora do projeto, pela condução ética e pelas contribuições teóricas e metodológicas que possibilitaram a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais**: reflexões e práticas. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

WOMACK, Ytasha L. **Afrofuturismo**: o mundo negro do futuro. São Paulo: Seoman, 2021.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PROCESSO HISTÓRICO E PERMANENTE

Amanda Caroline Conceição da Silva⁹⁸

Mariane da Paixão Assunção da Costa⁹⁹

Ana Claudia Ferreira Rosa¹⁰⁰

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a formação de professores no contexto brasileiro, compreendendo-a como um processo histórico, social e permanente, articulado às condições políticas, econômicas e culturais que marcam a educação no Brasil. A formação docente não se constitui de modo neutro ou acabado, mas como um percurso dinâmico, atravessado por disputas de concepções pedagógicas e por demandas sociais em constante transformação.

O princípio do inacabamento humano, conforme discutido por Freire (1996; 2011), sustenta a compreensão de que a formação não se encerra na etapa inicial, mas se prolonga por toda a vida profissional. Nesse sentido, a docência é entendida como uma práxis, na qual a relação teoria e prática e o processo de ensinar e aprender se constituem indissociáveis.

A relevância deste estudo reside na contribuição para a compreensão crítica da formação de professores como um processo histórico, social e permanente, em um contexto marcado pela desigualdade social e por profundas transformações políticas, econômicas e culturais que impactam diretamente o trabalho docente. Ao problematizar a formação docente como um percurso não neutro nem acabado no estudo sobre as concepções pedagógicas que orientam as políticas educacionais e as práticas formativas no Brasil, aponta-se para a necessidade de práticas pedagógicas críticas e transformadoras que considerem as práticas sociais como base para a formação e o trabalho docente.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado em autores que analisam a formação de professores, suas bases históricas e seus fundamentos pedagógicos. O estudo dialoga com as contribuições de Saviani (2009), Freire (1996; 2011), Libâneo (2006) e Silva (2018), Franco (2015). Os procedimentos metodológicos envolveram leitura, análise e interpretação do conteúdo, buscando compreender a constituição histórica da formação docente no Brasil.

RESULTADOS

Saviani (2009) evidencia que a formação de professores no Brasil possui raízes históricas marcadas pela precariedade, desde o período colonial e imperial, quando a docência era exercida, em grande parte, sem formação específica. A criação das escolas normais representou um avanço importante, embora insuficiente para responder às demandas educacionais do país. Ao longo do tempo, políticas e debates voltados à profissionalização docente emergiram, ainda que permeados por contradições estruturais.

Freire (1996; 2011) contribui ao afirmar que o ser humano é um ser inacabado, o que fundamenta a necessidade da formação permanente. A prática docente, nessa perspectiva, exige reflexão crítica, compromisso ético e abertura ao diálogo, compreendendo o ensino como um ato político e intencional. Neste sentido, a possibilidade da docência como práxis articula ação e reflexão consciente.

⁹⁸ amandacarolinesilva53@gmail.com

⁹⁹ paixaomariane2@gmail.com

¹⁰⁰ ana.rosa@ifpa.edu.br Instituto Federal do Pará (IFPA)

Libâneo (2006) destaca que a formação docente deve articular conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, possibilitando ao professor compreender o ensino como prática social intencional. Silva (2018) complementa essa discussão ao enfatizar que a formação docente precisa estar comprometida com a transformação social e com a construção de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas.

Franco (2015) apontou que as práticas pedagógicas como espaços complexos de mediação, resistência e contradição no processo de ensino-aprendizagem, a autora argumenta que essas práticas se desenvolvem na relação com o outro, mas também podem refletir dominações e resistências, gerando tensões. O estudo destaca o papel crucial da pedagogia em lidar com essas resistências, transformando-as em oportunidades de aprendizado e emancipação, a pesquisa-ação pedagógica é apresentada como um instrumento valioso para promover a reflexão crítica dos professores sobre suas práticas, identificar problemas e buscar soluções de forma colaborativa, visando a ressignificação das práticas escolares e a formação de sujeitos críticos e emancipados, em suma, o artigo defende a importância de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, promovendo o diálogo, a reflexão e a ação transformadora.

A partir da abordagem dos autores, se encontram apontamentos sobre a formação como processo contínuo, o que reforça a necessidade de ressaltar a importância das políticas e práticas formativas comprometidas com a valorização profissional, o que requer financiamento e condições de trabalho dignas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Considera-se que a formação de professores é um processo histórico e permanente, profundamente influenciado pelas condições sociais e políticas. Reconhecer o inacabamento humano e a necessidade de formação contínua é fundamental para o fortalecimento da docência e para a valorização do papel social do professor. A compreensão da formação como processo dinâmico contribui para práticas pedagógicas mais conscientes, críticas e, em alguma medida, transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Inacabamento do humano. Docência

AGRADECIMENTOS:

Agradecemos à orientadora e a todas as professoras e professores que se atuam fazem da docência a mediação transformadora.

Referências

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50 ed. (ver. E atual.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LIBANEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, s.l., v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Aracéli Girardi da. Tendências Pedagógicas: Perspectivas Históricas E Reflexões Para A Educação Brasileira. **Unoesc & Ciência – ACHS Joaçaba**, v. 9, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2018.

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

AS AVENTURAS DO SANTANA: RELATOS DE VIVÊNCIAS DOS USUÁRIOS DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULO

Priscila Pereira Sarquis¹⁰¹

INTRODUÇÃO

O projeto “As aventuras do Santana” surgiu a partir dos frequentes relatos de vivências adversas e visa captar expressões da realidade das crianças, adolescentes, adultos e idosos atendidos pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo, do CRAS Santana do Aurá; para a produção de histórias em quadrinhos (HQ's) autorais, no intuito de estimular a criatividade, valorizar experiências pessoais e coletivas de socialização e desenvolver o trabalho colaborativo, no fortalecimento dos vínculos afetivos, levando em conta o território e suas potencialidades, possibilitando o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, podendo ser utilizado como ferramenta de transformação social.

O Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) é um espaço que acolhe famílias em situação de vulnerabilidade social, promovendo vínculos, direitos e cidadania. Que muitas vezes, recebem relatos de vivências dos usuários carregados de experiências ricas de luta, superação, solidariedade e identidade sociocultural, mas que permanecem invisíveis socialmente. Localizado nas proximidades do aterro sanitário popularmente conhecido por "Lixão do Aurá", atende as famílias que sobrevivem essencialmente da coleta de material reciclado.

A partir de uma atividade de construção coletiva do “Painel das Emoções” realizada pela equipe do Serviço de Convivência, em janeiro de 2025, foi possível apreender expressões de sentimentos a partir dos desenhos elaborados pelas crianças e adolescentes do ciclo etário de 7 a 14 anos, com relatos expressivos de vivências que incentivou o registro de forma lúdica e criativa das expressões da questão social, possibilitando que os participantes se reconheçam como autores de sua história.

Portanto, transformar essas narrativas em histórias em quadrinhos (HQs) possibilita dar vozes aos participantes, fortalecendo a autoestima, o sentimento de pertencimento e expressão criativa, além de valorizar suas trajetórias e promover a convivência comunitária, levando-os a observar suas experiências (problemas e alegrias) por meio do recurso visual palpável, levando-os à reflexão de sua realidade no intuito da transformação social.

METODOLOGIA

A História em Quadrinhos “As Aventuras do Santana” está em processo de desenvolvimento por meio de levantamento da realidade através de rodas de conversas, entrevistas individuais e coletivas, além de dinâmicas que abordem vivências, sonhos e desafios; onde as falas são registradas no diário de campo. O projeto se dá em cinco momentos: 1. Capacitação e/ou formação; 2. Absorção de informações; 3. Construção do Gibi; 4. Socialização/Reprodução e 5. Avaliação.

No primeiro momento foi realizado um período de sensibilização e/ou “formação” para apresentar modelos, personagens, cenários, balões de comunicação e narrativas que constituem a parte teórica do projeto, através do qual observamos dificuldades na comunicação escrita, levando-nos às estratégias dos registros (gravados) de relatos das vivências, na construção de Histórias em Quadrinhos assegurando o protagonismo através da comunicação visual e lúdica.

No segundo momento foram realizadas rodas de conversas, entrevistas coletivas e individuais e dinâmicas de socialização e apreensão da realidade por meio de desenhos e relatos de vivências para absorção da caracterização territorial. Nesta etapa também foi utilizada a dinâmica “**se eu for Prefeito**”,

¹⁰¹ Assistente Social do CRAS Santana do Aurá. Estudante da Graduação de Licenciatura em Pedagogia /IFPA-Campus Belém. prisarquis1983@yahoo.com

em que cada criança ou adolescente passaria ser o(a) Prefeito(a) e, neste contexto, identificar problemáticas e tentar resolvê-las. Esta atividade foi considerada fundamental para a construção das Histórias em Quadrinhos e possibilitar a reflexão crítica da realidade, além de proporcionar estratégias de enfrentamento dos problemas vivenciados contribuindo para o protagonismo social. Além dos registros fotográficos realizados, tanto das atividades reflexivas quanto do contexto socioterritorial da Comunidade Santana do Aurá.

O terceiro momento está em processo de elaboração que é a construção física das Histórias em Quadrinhos por meio da criação do super-Herói Santana (com características criadas pelos usuários envolvidos e utilizando a ferramenta **gemini ai**), combatendo e/ou prevenindo situações de violações de direitos. Onde foi pensado inicialmente 1 volume com capa representativa do território, que conste pequenas histórias das temáticas que o CRAS trabalha anualmente como: o trabalho infantil; abuso sexual; os problemas de saúde gerados pelas queimadas constantes no “lixão do aurá”, a dificuldade de acesso ao território (fatores climáticos e características amazônicas); os prejuízos ao meio ambiente devido a retirada de aterro local, entre outros problemas citados pelos usuários atendidos pelo SCFV.

O quarto momento será realizada a Reprodução das Histórias em Quadrinhos para a socialização. Por fim o quinto momento descreve o processo avaliativo de aceitação e análise dos impactos gerados na sociedade por meio deste projeto.

RESULTADOS

As Histórias em quadrinhos (HQ's) podem ser compreendidas como uma linguagem híbrida que articula texto e imagem em um processo narrativo. Para Eisner (1989,p.7), os quadrinhos constituem uma “arte sequencial”, capaz de transmitir ideias e emoções por meio da combinação de palavras e imagens, produzindo significados acessíveis e universais. Essa característica faz com que as HQ's se tornem um recurso poderoso de expressão social e política que vai além do entretenimento ou prática lúdica, atendendo os níveis de conscientização, empoderamento, autonomia e transformação de vidas. Como ferramenta social, as HQ's se aproximam das ideias de Bakhtin (1992) sobre a dialogicidade, pois permitem que os sujeitos expressem vozes, perspectivas e identidades em confronto ou diálogos com outras.

Segundo Paulo Freire (1996,p.11) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. No contexto da educação social, a produção de HQ's permite que os educandos expressem suas experiências, construam sentidos a partir da realidade vivida e ampliem sua consciência crítica e política sobre os problemas sociais.

Nesta perspectiva o CRAS atende seus objetivos de promover atividades coletivas de fortalecimento de vínculos, desenvolver o protagonismo e a autonomia dos usuários, promovendo a participação cidadã e a organização comunitária, e criando oportunidades de acesso a direitos, não apenas nas histórias em quadrinhos, mas no seu dia a dia; tudo isso de forma preventiva, protetiva e criativa, para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais no território por meio da troca de experiências.

Segundo Maurice Tardif a prática pedagógica é compreendida como uma atividade complexa, dinâmica e construída a partir de múltiplos saberes que o professor mobiliza no cotidiano. Assim o trabalho docente não consiste apenas na simples aplicação da teoria, mas na ação reflexiva, influenciada por contextos, experiências e interações humanas. Assim, o CRAS enquanto um serviço da Assistência Social, com exercício de práticas pedagógicas com foco na pedagogia social, fomenta a reflexão a partir da realidade vivenciada no intuito de desenvolver o pensamento crítico-reflexivo pautado na democracia social, contribuindo para a formação ética, política e social do ser humano, através da ludicidade por meio da construção coletiva da História em quadrinhos.

“As Aventuras do Santana” possibilita o desenvolvimento da comunicação por diferentes linguagens (visual, verbal e simbólica) compreendendo os diversos ciclos-etários atendidos pelo CRAS;

o fortalecimento da identidade e auto estima dos participantes através da valorização das experiências individuais e coletivas expressas nos quadrinhos; maior visibilidade ao tema central que é a família e aos temas transversais (cidadania, diversidade, preconceito, violência, territorialidade e meio ambiente); promovendo o respeito e a cooperação concretizado no resultado final com a produção de material cultural lúdico (HQs).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de construção de histórias em quadrinhos intitulado “As Aventuras do Santana”, executado no contexto do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo do CRAS Santana do Aurá, tem se tornado uma prática política, capaz de estimular a criticidade, fortalecer a identidade, dar visibilidade às diversas vozes, por vezes silenciadas; além de gerar debates sociais de forma lúdica, caracterizando uma maravilhosa ferramenta de cidadania, conscientização, autonomia e de transformação social, que vem contribuindo com os usuários no enfrentamento das adversidades da questão social presentes em seu contexto social, gerando novas oportunidades de sobrevivência e transformação, além de possibilitar que o CRAS realize intervenções mais efetivas junto às famílias atendidas.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias em Quadrinhos. Fortalecimento de Vínculo. Vivências. Transformação Social.

AGRADECIMENTOS: Agradeço imensamente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia –IFPA, por me permitir a aprendizagem no ensino de pedagogia, que vem fortalecendo a minha atuação profissional no CRAS Santana do Aurá e potencializando atividades que favoreça a Transformação social.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**. Brasília, 2009
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, *s.l.*,v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SILVA, Aracéli Girardi da. Tendências Pedagógicas: Perspectivas Históricas E Reflexões Para A Educação Brasileira. **Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba**, v. 9, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2018.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O PROFESSOR ENQUANTO ATOR RACIONAL: DIÁLOGOS SOBRE SABERES DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Claudia Maciel Mendes¹⁰²
Eloah Bastos Martins¹⁰³
Josiane Pinto dos Santos¹⁰⁴
Priscila Pereira Sarquis¹⁰⁵
Raiany Evangelista Freitas¹⁰⁶
Ana Claudia Ferreira Rosa¹⁰⁷

INTRODUÇÃO

A docência, envolve decisões, interpretações e escolhas que ultrapassam a simples aplicação de métodos. Maurice Tardif apresenta o professor como um “ator racional”, cuja ação pedagógica se fundamenta na mobilização de saberes e na capacidade de julgar situações concretas de ensino. Essa concepção reforça dimensões éticas, políticas e sociais do trabalho docente.

Compreender essa racionalidade é essencial para refletir sobre práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar se a concepção de professor enquanto “ator racional”, proposta por Tardif, pode orientar práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Este estudo analisa a concepção de professor enquanto “ator racional”, apresentada por Maurice Tardif, discutindo como a racionalidade docente, os saberes profissionais e os juízos pedagógicos podem orientar práticas educativas comprometidas com a transformação social. A partir de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, o estudo discute os saberes que fundamentam a ação docente e aponta que a prática pedagógica é um espaço de decisões complexas, éticas e políticas. Argumenta-se que o professor, ao mobilizar saberes curriculares, experienciais e socioprofissionais, torna-se capaz de construir estratégias de ensino que promovem autonomia, participação e leitura crítica da realidade. Conclui-se que a concepção de docente como ator racional pode ser orientada por uma didática crítica para a formação de sujeitos capazes de intervir em seu contexto social.

METODOLOGIA

A metodologia do estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. A análise dos temas abordados foi construída a partir das contribuições dos estudos sobre Didática (Libaneo, 2006), práticas pedagógicas (Franco, 2005) e formação de professores no Brasil (Saviani, 2009). O estudo foi sistematizado para apresentação em Seminário do componente curricular de Didática, no curso de Pedagogia, no segundo semestre de 2025, sendo a exposição mediada por recursos audiovisuais, por meio de slides. As atividades desenvolvidas, compreendidas como práticas pedagógicas formativas, foram posteriormente sistematizadas na forma de resumo, para fins de socialização acadêmica.

RESULTADOS

A visão do professor como ator racional destaca a centralidade dos saberes, dos juízos e das decisões no exercício profissional. A formação docente, quando articulada a práticas pedagógicas

¹⁰² kakau.mendes11@gmail.com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFPA

¹⁰³ eloahb284@gmail.com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFPA

¹⁰⁴ jo991734347@gmail.com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFPA

¹⁰⁵ prisarquis1983@yahoo.com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFPA

¹⁰⁶ raianyfreitas1719@gmail.com

¹⁰⁷ ana.rosa@ifpa.edu.br Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFPA

críticas, tem potencial para fortalecer processos educacionais voltados à transformação social. Assim, explorar essa articulação torna-se relevante para compreender a didática como espaço de reflexão e ação emancipatória.

Compreendemos a didática como um campo fundamental da Pedagogia por orientar, de forma intencional e organizada, o processo de ensino e aprendizagem, sendo, de acordo com José Carlos Libâneo, a mediação entre os conteúdos escolares e a prática do professor, tornando possível a transformação do saber científico em saber ensinável; nessa mesma perspectiva, Maurice Tardif contribui ao afirmar que o ensino é uma atividade complexa, sustentada por diferentes saberes construídos ao longo da formação e da experiência profissional. Entendemos também que as práticas pedagógicas correspondem às ações concretas realizadas no cotidiano da sala de aula e, conforme Maria Amélia Franco, são práticas sociais historicamente situadas, marcadas pela intencionalidade, pela reflexão e pelo compromisso com a formação integral dos alunos. Nesse sentido, a atuação docente é orientada por uma racionalidade prática que, segundo Tardif, é construída a partir dos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, demonstrando que o trabalho do professor exige constantes decisões e reflexão crítica sobre sua própria prática. Por fim, considero que a formação de professores é um processo contínuo e indispensável para a qualidade da educação, pois, conforme defende Dermeval Saviani, ela deve garantir a apropriação dos conhecimentos científicos e pedagógicos, possibilitando ao professor uma atuação crítica, consciente e socialmente comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo isso, podemos perceber o quanto a didática, as práticas pedagógicas, a racionalidade e a formação de professores estão diretamente ligadas ao trabalho docente e à qualidade do ensino. Esses elementos aparecem no dia a dia da escola e influenciam a forma como o professor planeja, ensina e se relaciona com os alunos. Fica claro que não basta apenas dominar conteúdos, mas é necessário refletir sobre a prática, buscar aprimoramento constante e compreender o papel social da educação. Assim, esse estudo contribuiu para ampliar nossas visões sobre a importância da formação e da atuação consciente do professor na construção da aprendizagem dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Saberes docente. Práticas pedagógicas. Racionalidade.

AGRADECIMENTOS:

Agradecemos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, pelo aprendizado disposto no curso de Licenciatura em Pedagogia, em especial à disciplina de Didática que proporcionou a elaboração deste trabalho.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, s.l., v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Aracéli Girardi da. Tendências Pedagógicas: Perspectivas Históricas E Reflexões Para A Educação Brasileira. **Unoesc & Ciência** - ACHS Joaçaba, v. 9, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2018.

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

Palestra: Práticas Pedagógicas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva



IFPA
18
18 ANOS DE CRIAÇÃO

Práticas Pedagógicas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

PALESTRANTE Participe da palestra que abordará reflexões fundamentais sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão, destacando práticas pedagógicas e desafios contemporâneos.


Dr. Hermínio Tavares
Instituto de Educação
IFPA

Data: 17 de dezembro de 2025
Horário: 17h
Local: Auditório Central - IFPA Campus Belém

EXPOSIÇÕES, MOSTRA DE PRODUTOS EDUCACIONAIS, COMUNICACÃO

17 de dezembro de 2025 | 17h | Local: Auditório Central - IFPA

Palestra Práticas Pedagógicas para futuros possíveis



Roda de Conversa “Prateleira do Amor: diálogos sobre subjetividades e educação de gênero na escola”



IENPEB 18
I Encontro Nacional de Práticas Pedagógicas na Educação Básica - IFPA Campus Belém
Comemoração pelos 18 anos de curso de Pedagogia

Prateleira do amor: Diálogos sobre subjetividades e educação de gênero na escola

MEDIADORA Participe da Roda de Conversa que propõe reflexões sensíveis e necessárias sobre as subjetividades, as relações de gênero e os desafios da educação escolar.



Dr^a Ana Patrícia de Oliveira Fernandez
IFPA

Data: 17 de dezembro de 2025
Horário: 14h
Local: Auditório Central - IFPA Campus Belém

EXPOSIÇÕES, MOSTRA DE PRODUTOS EDUCACIONAIS, COMUNICAÇÃO

17 de dezembro de 2025 Hora: 14h Local: Auditório Central - Bloco B


DEN



IENPEB 18
I Encontro Nacional de Práticas Pedagógicas na Educação Básica - IFPA Campus Belém
Comemoração pelos 18 anos de curso de Pedagogia

Prateleira do amor: Diálogos sobre subjetividades e educação de gênero na escola

MEDIADORA Participe da Roda de Conversa que propõe reflexões sensíveis e necessárias sobre as subjetividades, as relações de gênero e os desafios da educação escolar.



Dr^a Ana Patrícia de Oliveira Fernandez
IFPA

Data: 17 de dezembro de 2025
Horário: 14h
Local: Auditório Central - IFPA Campus Belém

EXPOSIÇÕES, MOSTRA DE PRODUTOS EDUCACIONAIS, COMUNICAÇÃO

17 de dezembro de 2025 Hora: 14h Local: Auditório Central - Bloco B

DEN

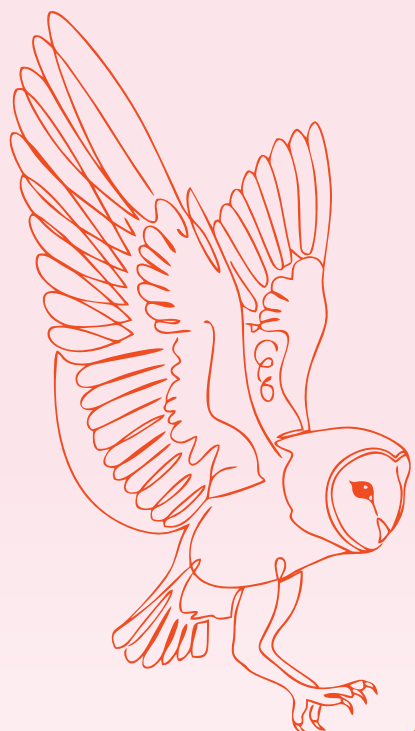
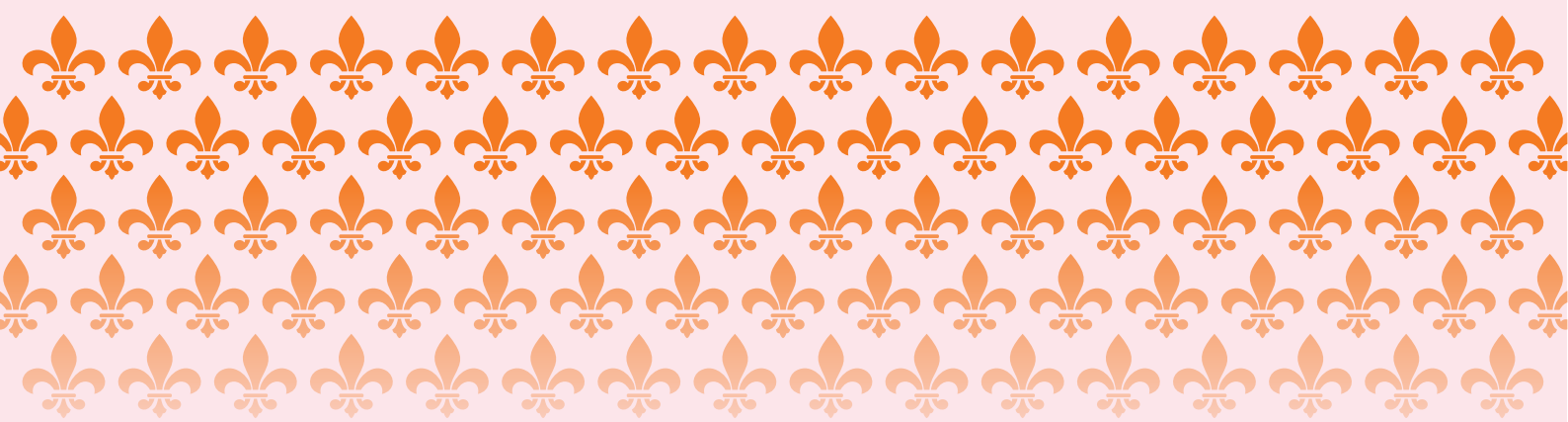


Mesa comemorativa dos 18 anos do Curso de Pedagogia do IFPA/Belém





Encerramento



IENPEB

ISBN: 978-6-55163-010-1



9 786551 630101

