



PIBID UECE

EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS
E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
Jaqueline Rabelo de Lima
Lucas Melgaço da Silva
Maria Raquel de Carvalho Azevedo
Tânia Maria de Sousa França
(Organizadores)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira

Ana Cristina de Moraes

André Lima Sousa

Antonio Rodrigues Ferreira Júnior

Daniele Alves Ferreira

Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira

Jamili Silva Fialho

Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro

Paula Bittencourt Vago

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil



PIBID UECE

EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS
E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
Jaqueline Rabelo de Lima
Lucas Melgaço da Silva
Maria Raquel de Carvalho Azevedo
Tânia Maria de Sousa França
(Organizadores)

1ª Edição
Fortaleza - CE
2026



Pibid Uece: experiências, aprendizagens e práticas educativas

©2026 Copyright by Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, Jaqueline Rabelo de Lima, Lucas Melgaço da Silva, Maria Raquel de Carvalho Azevedo e Tânia Maria de Sousa França

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, é de responsabilidade exclusiva do do(s) autor(es). O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

Coordenação editorial

Cleudene Aragão

Nayana Pessoa

Diagramação e capa

Narcélio Lopes

Assistente de editoração

Camila Rebouças

Revisão de texto

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pibid Uece [livro eletrônico] : experiências,
aprendizagens e práticas educativas /
organização Francisco Mirtiel Frankson Moura
Castro...[et al.]. -- Fortaleza, CE: Editora
da UECE, 2026.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Jaqueline Rabelo de Lima,
Lucas Melgaço da Silva, Maria Raquel de Carvalho
Azevedo, Tânia Maria de Sousa França.

Bibliografia.
ISBN 978-65-6232-045-9
<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-045-9>

1. Educação pública 2. Prática de ensino
3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à
Docência (Brasil) 4. Professores - Formação
profissional I. Castro, Francisco Mirtiel Frankson
Moura. II. Lima, Jaqueline Rabelo de. III. Silva,
Lucas Melgaço da. IV. Azevedo, Maria Raquel de
Carvalho. V. França, Tânia Maria de Sousa.

26-402067.0

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação pública 379

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria

Fortaleza – Ceará CEP: 60714-903

Tel.: (085) 3101-9893 | www.uece.br/eduece | E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Sumário

09 PREFÁCIO

Maria José Carmelo Maciel

14 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E FORMAÇÃO INICIAL: O PERFIL DOS BOLSISTAS DO PIBID UECE NO EDITAL 2024

Jaqueline Rabelo de Lima

Tânia Maria de Sousa França

Maria Raquel de Carvalho Azevedo

25 PRÁTICAS LABORATORIAIS, CULTURA DIGITAL E TDIC NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/BIOLOGIA DA FAEC/UECE

Fabício Bonfim Sudério

Francisco Diones de Souza da Silva

Ythallo Riquelme Gomes Moura

39 FORMAÇÃO DOCENTE EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS DO PIBID BIOLOGIA CCB/UECE NAS ESCOLAS DE FORTALEZA-CE

Isabel Cristina Higino Santana

Camila Cruz Araujo

Liana de Oliveira Barros

52 PRÁTICAS, SABERES E APRENDIZAGENS DESENVOLVIDOS NAS REGÊNCIAS EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA DO PIBID UECE, QUIXADÁ-CE

Jamili Silva Fialho

Roselene Ferreira Sousa

Francisca Antônia da Silva

66 ALFABETIZAÇÃO EM QUIXADÁ: UMA LEITURA HISTÓRICO-CRÍTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CEARENSES EM DIÁLOGO COM O PIBID

Maria Lenúcia de Moura

78 **INTERDISCIPLINARIDADE EM UM PIBID DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: EXPERIÊNCIAS NA ROTATIVIDADE DE BID PELAS ESCOLAS-CAMPO**

Guilherme de Oliveira Sousa

John Victor Bezerra de Melo

Francisco Ranulfo Freitas Martins Júnior

90 **"E O PASSADO É UMA ROUPA QUE NÃO NOS SERVE MAIS": EXPERIÊNCIAS E (DES)CONSTRUÇÕES PEDAGÓGICAS DO PIBID GEOGRAFIA**

Victória Sabbado Menezes

105 **ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS COLABORATIVOS DO PIBID PEDAGOGIA DA FACEDI/UECE**

Emylle Vitória Sales Ribeiro

Bruno Teixeira de Sousa

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

120 **CONTRIBUIÇÕES DO TERCEIRO GÊNERO DE CONHECIMENTO À FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO PIBID QUÍMICA**

Edinilza Maria Anastácio Feitosa

Andréia Nunes de Sousa

133 **ENSINAR SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE MUDANÇA: EXPERIÊNCIAS DO PIBID NAS ELETIVAS "MEMÓRIA, VERDADE E JUSTIÇA" E "ROLÊ SOCIOLÓGICO"**

Jonas Santos Cruz

Michely Peres de Andrade

Waldiane Sampaio Viana

147 **PIBID E PRÁXIS EDUCATIVA: "TRAVESSIAS" E COLETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA VALORIZAÇÃO DAS DIVERSIDADES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO**

José Pedro Guimarães da Silva

Gerbet Dantas dos Santos

Larissa Karen de Paula Gomes

160 **ELE(A) É CHEIO(A) DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE HISTÓRIA ORAL PARA A FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NO PIBID**

*Lidia Noemia Silva dos Santos
Ítalo Marcondes Nogueira Batista
Karina Bandeira de Lima*

173 **O DIÁRIO DE IDEIAS NO ÂMBITO DAS ATIVIDADES DO PIBID PEDAGOGIA DO CECITEC/UECE**

*Geandra Claudia Silva Santos
Sarah Bonfim Caetano
Lauanni Barbosa Gonçalves*

187 **A QUÍMICA COMO INSTRUMENTO DE CIDADANIA: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E INTERVENÇÃO SOCIAL NO PIBID – NÚCLEO DE QUÍMICA/CCT/UECE**

*Cristiane Maria Sampaio Forte
Marcelo Max Borges Calixto
Thayllan Teixeira Bezerra*

202 **A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM NOVO OLHAR SOBRE A QUÍMICA E A BIOLOGIA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID**

*Amanda do Nascimento Silva
Nirla dos Santos Barbosa
Petronio Augusto Simão de Souza*

216 **O PIBID COMO FERRAMENTA PARA TRABALHAR ERER: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA**

Gustavo Adolfo d'Almeida Lôbo

229 **COMO ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NOS SERTÕES DE CRATEÚS? CONFLUÊNCIAS ENTRE O PIBID E AS NARRATIVAS DE ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

*Caio Lucas Moraes Pinheiro
Luiza Helena de Antunes Menezes Macedo
Humberto Hinnis Martins Souza Mota*

242 HISTÓRIA DE VIDA COMO DIMENSÃO ANALÍTICA DA
INSERÇÃO DE *PIBIDIANOS E PIBIDIANAS* NOS AMBIENTES
ESCOLARES NO CENTRO-SUL DO CEARÁ

Maryland Bessa Pereira Maia

253 AÇÕES EXITOSAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – SUBPROJETO
EDUCAÇÃO FÍSICA CCS-UECE-FORTALEZA-CE (EDITAL
CAPES 2024-2026)

Paula Matias Soares

Vanessa da Silva Lima

267 SOBRE OS AUTORES

PREFÁCIO

Maria José Camelo Maciel

A formação de professores é uma das tarefas mais nobres e estratégicas de qualquer sociedade que acredita na educação como instrumento de transformação humana e desenvolvimento social. É nesse horizonte que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) se consolida como uma das mais relevantes políticas públicas de valorização da formação docente no Brasil, ao promover o encontro fecundo entre universidade e escola, teoria e prática, conhecimento acadêmico e realidade educacional.

A Universidade Estadual do Ceará (Uece), por sua natureza *multicampi*, por meio do PIBID, cria um verdadeiro ecossistema de educação em rede. A Uece não apenas leva o conhecimento às escolas, ela capta a inteligência territorial das escolas de educação básica cearenses por meio dos seus 16 subprojetos de iniciação à docência que albergam 792 estudantes bolsistas dos cursos de licenciatura em 33 núcleos distribuídos em escolas de diversos municípios.

A obra *Pibid Uece: experiências, aprendizagens e práticas educativas* evidencia a riqueza e a diversidade das experiências construídas na interface entre a Uece e as escolas da educação básica parceiras do Programa. Ao reunir vivências desenvolvidas nos diferentes subprojetos da

Uece, este livro transcende a simples apresentação de atividades ou resultados de ações pedagógicas, constituindo-se em um testemunho coletivo do compromisso institucional com a formação de professores críticos, reflexivos, criativos e socialmente comprometidos com a educação pública de qualidade.

A coletânea reúne experiências, metodologias, práticas e reflexões produzidas no âmbito do Pibid Uece, revelando a potência formativa do Programa na articulação entre os conhecimentos teóricos e os desafios concretos do cotidiano escolar. Nesse sentido, a obra reafirma o papel estratégico do Pibid como um dos principais pilares para a qualificação da formação inicial docente, fortalecendo a aproximação entre universidade e escola e contribuindo para a construção de práticas educativas inovadoras e transformadoras.

Ao percorrer os capítulos desta coletânea, o leitor encontrará narrativas que revelam a riqueza dos processos formativos vivenciados por licenciandos, professores supervisores, coordenadores de área e coordenadores institucionais do Programa. São experiências que demonstram a potência da escola pública como espaço privilegiado de formação docente, onde desafios cotidianos se transformam em oportunidades de aprendizagem, investigação e inovação pedagógica. As ações descritas evidenciam a centralidade da articulação entre teoria e prática, princípio que orienta a proposta do Pibid e fortalece a construção da identidade profissional dos futuros professores.

Um aspecto particularmente significativo desta obra é a valorização das escolas parceiras e dos professores da educação básica como coformadores dos licenciandos. Ao longo dos capítulos, percebe-se que o processo formativo não ocorre em uma relação hierárquica, mas em uma construção colaborativa de saberes, na qual todos aprendem e ensinam simultaneamente. A escola deixa de ser apenas campo de estágio para se afirmar como espaço de produção de conhecimento, reflexão crítica e desenvolvimento profissional.

Os textos revelam ainda a diversidade de práticas educativas desenvolvidas nos diferentes contextos de atuação do programa. Encontramos experiências envolvendo práticas laboratoriais, metodologias investigativas, recursos didáticos autorais, *gamificação*, cultura digital, tecnologias educacionais, formação científica, produção acadêmica, entre outras. Essas iniciativas demonstram que ensinar é um exercício permanente de criação, reflexão e diálogo com as demandas contemporâneas da educação. Entre os destaques da diversidade de temas abordados, figuram a educação para as relações étnico-raciais, as relações de gênero e a valorização do “terceiro gênero de conhecimento” – o saber construído na prática escolar em colaboração com professores supervisores, entre outros temas que reforçam o compromisso da Uece com a formação docente e com a concepção de educação pública inclusiva, científica e socialmente referenciada.

As experiências relatadas também evidenciam como o Pibid se constitui em laboratório de inovação pedagógica

e de transformação social, reforçando também o compromisso do Pibid com uma formação docente alinhada aos desafios do século XXI. As discussões sobre tecnologias digitais, metodologias ativas, ensino investigativo, inclusão, alfabetização científica e enfrentamento à desinformação revelam a preocupação em preparar educadores capazes de atuar em uma sociedade marcada por rápidas transformações científicas, tecnológicas e culturais.

Ao mesmo tempo, a coletânea reafirma a importância da pesquisa e da socialização do conhecimento como dimensões constitutivas da docência. As produções acadêmicas, os trabalhos apresentados em eventos, os minicursos e as reflexões sistematizadas nos capítulos demonstram que a formação docente se fortalece quando experiências são registradas, analisadas e compartilhadas com a comunidade acadêmica e educacional.

Esta publicação representa, portanto, uma celebração do trabalho coletivo construído por estudantes, professores da educação básica, docentes da universidade, gestores e escolas parceiras. Mais do que registrar ações desenvolvidas em determinado período, o livro reafirma a convicção de que a educação pública de qualidade se constrói por meio da valorização da docência, do fortalecimento das licenciaturas e da permanente aproximação entre universidade e escola.

Que as páginas que seguem inspirem novas práticas, suscitem reflexões e fortaleçam o compromisso com a formação de professores comprometidos com a justiça social, a produção do conhecimento e a transformação da realidade.

de. Que esta obra se constitua não apenas como memória das experiências vividas, mas como convite para que novas gerações de educadores continuem acreditando no poder transformador da educação e no papel fundamental da escola pública na construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e humana.

Boa leitura!

Fortaleza, 18 de junho de 2026.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E FORMAÇÃO INICIAL: O PERFIL DOS BOLSISTAS DO PIBID UECE NO EDITAL 2024

*Jaqueline Rabelo de Lima
Tânia Maria de Sousa França
Maria Raquel de Carvalho Azevedo*

Introdução

A Universidade Estadual do Ceará (Uece) consolida-se como a principal instituição formadora de professores do estado do Ceará, reunindo mais de 19 mil estudantes distribuídos em 90 cursos de graduação, dos quais 69 são licenciaturas que atendem a mais de 12 mil licenciandos. No âmbito da pós-graduação, a universidade oferta 37 cursos *lato sensu* e 42 *stricto sensu*, incluindo doutorados e mestrados acadêmicos e profissionais, com destaque para a área de Educação e Ensino, especialmente o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que mantém articulação direta com a Educação Básica, inclusive por meio de reserva de vagas para docentes em exercício.

A Uece foi a primeira universidade a interiorizar a formação de professores e, atualmente, tem cursos de licenciatura distribuídos em todas as macrorregiões do Ceará, com 12 *campi* em funcionamento, sendo três em Fortaleza (Itaperi, Fátima e 25 de março) e nove no interior do estado, nos municípios de Limoeiro do Norte, Quixadá,

Iguatu, Crateús, Itapipoca, Tauá, Quixeramobim, Canindé e Aracati. Nesse contexto, a adesão ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desde 2009, integra a estratégia institucional de qualificação da formação inicial, por compreender que o Pibid se configura como um espaço de estudo e aprendizado em torno da profissão docente que possibilita condições de vivências com formas didáticas diversificadas e interdisciplinares, refletindo sobre questões relacionadas ao contexto escolar, a formação e a prática docente na perspectiva da melhoria da qualidade da formação. A proposta institucional alinha-se às diretrizes da Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nº 90/2024, ao priorizar o aprofundamento teórico-prático e a articulação entre universidade e escola.

O atual projeto institucional do Pibid Uece contempla 16 subprojetos organizados em 33 núcleos, envolvendo 792 bolsistas de iniciação à docência (BIDs) em 13 municípios cearenses. Abrange todas as licenciaturas ofertadas pela instituição – como Biologia, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Pedagogia, Sociologia, Filosofia, Física, Matemática e Química – além de cinco propostas interdisciplinares que articulam diferentes áreas do conhecimento. A iniciativa mobiliza dez *campi* que ofertam cursos de licenciatura, reafirmando o compromisso com a interiorização e com a diversidade formativa.

A ideia-força que perpassa o desenvolvimento do projeto é a de possibilitar experiências em que os sujeitos aprendam reflexivamente as diversas clivagens que produ-

zem as relações pedagógicas na escola. Interessa, portanto, focar tanto as camadas que se situam no espaço restrito da sala de aula e fundamentam o ensino e a aprendizagem, a postura pedagógica e epistemológica do/a professor/a, os saberes que informam a sua ação, como também aquelas que se referem às culturas escolares.

A articulação entre os subprojetos estrutura-se em três eixos formativos: conhecer a prática docente, pensar sobre a prática docente e renovar e reconstruir a prática docente. Esses eixos orientam ações integradas que ampliam as oportunidades formativas para bolsistas e professores, consolidando uma proposta que fortalece a iniciação à docência como espaço de investigação, reflexão e inovação pedagógica.

Assim, o projeto institucional pretende promover a relação entre sujeitos – professores da educação básica/ professores formadores e licenciandos – e espaços formativos – universidade e escola, com apoio das redes de ensino, de modo a contribuir para uma formação inicial inovadora, inclusiva, socialmente referenciada, contextualizada, interdisciplinar e ambientalmente responsável.

Nesse contexto, este trabalho objetivou caracterizar e problematizar o perfil dos bolsistas do Pibid da Uece, identificando suas trajetórias acadêmicas, concepções de docência, expectativas profissionais e experiências formativas, de modo a subsidiar o fortalecimento das ações integradas entre universidade e escola no âmbito do projeto institucional.

Percurso metodológico

O presente estudo está delineado como qualitativo, de acordo com a natureza do problema, uma vez que os aspectos considerados são subjetivos, não podendo, por isso, serem traduzidos em quantificação. Para Eiterer *et al.* (2010, p. 14), “[...] a pesquisa de caráter qualitativo é, especialmente, interpretativa e, por isso, preocupa-se mais em conhecer o objeto do que em testar hipóteses”. Outro aspecto considerado que a qualifica desta forma reside no fato de haver maior preocupação pelo processo do que com os resultados (Silva, 2015).

Quanto ao objetivo, a pesquisa apresenta-se de modo descritivo, no entanto o fato de sua natureza mostrar-se qualitativa não nos permite uma representação da realidade totalmente imparcial.

Este trabalho foi realizado com todos os BIDs ativos entre meados de 2024 e início de 2025, quando a Universidade Estadual implementou sua oitava edição do Pibid em 37 cursos de licenciatura de 10 centros/faculdades da Uece. Para a análise e coleta de dados, foram utilizados questionários produzidos através da plataforma do Google Forms. Os questionários elaborados contaram com questões objetivas e subjetivas respeitando as questões éticas e o anonimato dos participantes.

Resultados e discussão

O questionário foi disponibilizado a todos os BIDs da Uece ativos entre os meses de outubro de 2024 a fevereiro de 2025. Dos 792 bolsistas, 682 (86,2% do total de BIDs) responderam ao questionário. Dentre os respondentes, a grande maioria (537 – 78,6% do total) tem menos de 24 anos, o que tem relação com o fato de mais da metade dos respondentes (317 – 54,4%) cursar até o quinto semestre do seu curso de graduação.

A maioria dos *pibidianos* da Uece (422 – 62%), no edital de 2024, pertence a uma família beneficiária de programas sociais, como o Bolsa Família, e recebe no máximo três salários mínimos (618 – 90,4%), o que tem estreita relação com o fato de a enorme maioria dos entrevistados (571 – 83,6%) ter concluído o Ensino Médio integralmente em escolas públicas, conforme apresentado nos Gráficos 1 e 2, adiante. Soma-se a isso o fato de 206 (30,2%) dos respondentes deslocarem-se diariamente ao *campus* (Gráfico 3), o que demarca um fato nos cursos de licenciatura, a existência de programas com oferta de bolsas com importante papel na permanência estudantil, além da qualificação da formação.

É o caso do Pibid, que, mesmo não tendo nos seus objetivos essa característica, apresenta-se como uma estratégia de permanência, ao compreendermos que esta não corresponde apenas a questões financeiras, mas ao:

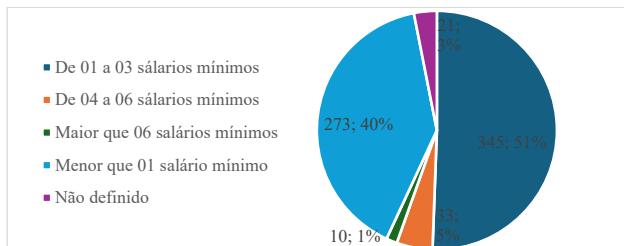
[...] conjunto de discursos, ações ou movimentos empreendidos por estudantes ou pelas instituições universitárias, com o intuito de favorecer a sobrevivência e a manutenção com qualidade dos estudantes em seus cursos até sua conclusão (Mendes, 2020, p. 402).

Dessa forma, Pereira e Fiamengue (2026, p. 15) corroboram essa ideia ao estudarem sobre essa temática, afirmando que:

O Pibid [...] se mostra como um foco de estratégias e táticas de permanência, quando é oferecido pelos editais internos das Universidades e é procurado por estudantes como maneira de auxiliar a passagem pelo ensino superior. Ainda se mostra como foco principalmente de táticas de permanência simbólica, quando afeta positivamente a formação da identidade docente, a aquisição de capital cultural institucionalizado, a escolha por seguir docência ainda na graduação, a formação de grupos de apoio entre as estudantes bolsistas e a identificação com o curso de graduação e com o ambiente acadêmico.

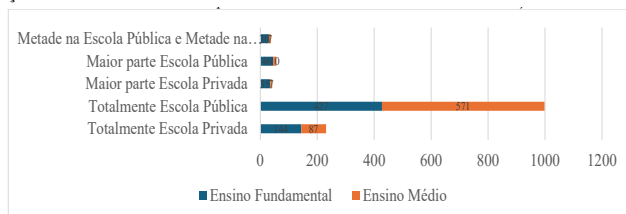
André (2016, p. 58) reconhece, por meio das suas pesquisas, que é a bolsa o atrativo inicial para os bolsistas ingressarem no programa, mas, aos poucos, com o “[...] envolvimento nas atividades, o trabalho compartilhado e os resultados que vão surgindo no percurso, superam essa motivação inicial e surgem outras, mais significativas”.

Gráfico 1 - Perfil econômico das famílias dos BIDs/Uece



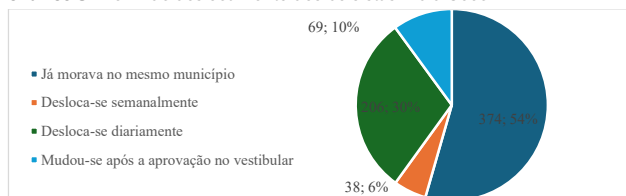
Fonte: Elaboração das autoras (2025).

Gráfico 2 – Perfil dos tipos de escola onde os BIDs/Uece cursaram a Educação Básica



Fonte: Elaboração das autoras (2025).

Gráfico 3 – Perfil de deslocamento dos bolsistas Pibid Uece



Fonte: Elaboração das autoras (2025).

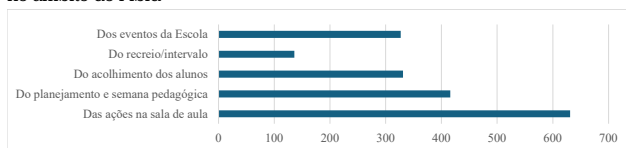
No que se refere à formação docente, a imensa maioria dos entrevistados 639 (93,7%) declarou conhecer bem o foco do curso de licenciatura mesmo antes do ingresso na academia, sugerindo decisão relativamente consciente pela carreira docente. O Gráfico 4 apresenta a expectativa dos licenciandos sobre as contribuições do Pibid para sua formação, o que, ainda segundo os entrevistados, poderá ser desenvolvido em diferentes ações, conforme apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 4 - Expectativa dos BIDs para contribuição das atividades do Pibid para a formação inicial dos licenciandos



Fonte: Elaboração das autoras (2025).

Gráfico 5 - Expectativa dos BIDs em relação às ações a serem desenvolvidas no âmbito do Pibid



Fonte: Elaboração das autoras (2025).

É relevante pontuarmos que essa contribuição acontece, especialmente, porque o Pibid se mostra como um programa que oportuniza que os bolsistas tenham contato com as escolas da Educação Básica a partir de uma nova perspectiva, ou seja, de docente em aprendizagem, e não mais como aluno, e isso tem diferença. Dessa forma, as diversas possibilidades elencadas no Gráfico 5 legitimam também o que diz Tardif (2002) ao afirmar que os saberes docentes são plurais e se constituem, em sua maioria, no exercício da prática profissional. Reforçamos que essa prática ganha consistência especialmente quando é vivenciada de forma colaborativa e cooperativa, como é a proposta do Pibid.

Lançamos ainda relevo ao fato de 615 (90%) discentes declararem que se identificam totalmente com a docência e 664 (97,2%) do total de respondentes que reconheceram que a participação no Pibid contribui significativamente para o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva. É pertinente pensarmos que isso acontece considerando que no Pibid os bolsistas “[...] aprendem envolvendo-se em tarefas e atividades significativas que lhes conduzem a indagar, a formular perguntas, a coletar informações e a refletir” (Vailant; Marcelo Garcia, 2012, p. 82), vivenciando isso em todo o processo de ação-reflexão-ação.

Conclusão

Os dados obtidos neste trabalho materializam o compromisso do Pibid Uece com a qualificação da formação inicial e confirmam o compromisso social da universidade que foi a primeira a interiorizar a formação de professores no Ceará. Configura-se, dessa forma, como espaço formativo estratégico para o fortalecimento da identidade profissional docente, favorecendo a articulação entre saberes acadêmicos e práticas escolares, pelo desenvolvimento da reflexão crítica e a construção de experiências pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares e socialmente referenciadas.

Ganha relevo no texto o perfil dos BIDS, sendo estudantes em fase média do curso, desejosos de uma aproximação mais precoce com seu espaço de atuação na profissão. A maioria dos respondentes ainda não chegou ao estágio supervisionado, produzindo para si saberes de

ordem profissional essenciais à prática docente. O perfil socioeconômico desses licenciandos tem ressonância com o perfil de professores da Educação Básica que enfrentam a vulnerabilidade financeira como registro da carreira e fator de baixa atratividade ao magistério. Por outro lado, o investimento em programas de formação que repercutem na permanência e na diplomação exitosa parece incidir na escolha mais refletida pela profissão, possivelmente repercutindo em menor deserção desses sujeitos ao se integrarem às redes de ensino como professores. Tal constatação não elimina o desafio de enfrentar questões sérias de ordem material precária, de condições de trabalho e de desenvolvimento na carreira que fragilizam os professores. É preciso sustentar o ânimo numa teia que liga a formação à profissão de tal forma que o encorajamento persista, apesar dos desafios à trajetória como professores no país.

Referências

ANDRÉ, M. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2026. p. 49-70.

EITERER, C. L.; MEDEIROS, Z.; DALBEN, Â. I. L. F.; COSTA, T. M. L. (org.). *Metodologia de pesquisa em educação*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MENDES, M. T. Mapeando a produção sobre permanência estudantil: categorias em articulação e estratégias de permanência. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, v. 46, n. 2, p. 385-407, 2020.

PEREIRA, V. A.; FIAMENGUE, E. C. Permanência estudantil e identidade docente: o Pibid na formação inicial de professores. *Debates em Educação*, Maceió, v. 18, n. 40, p. 1-19, 2026. DOI: 10.28998/2175-6600.2026v18n40.18682. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/18682>. Acesso em: 1º jun. 2026.

SILVA, A. M. *Metodologia da pesquisa*. 2. ed. Fortaleza: Uece, 2015.

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

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

PRÁTICAS LABORATORIAIS, CULTURA DIGITAL E TDIC NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/BIOLOGIA DA FAEC/UECE

*Fabrício Bonfim Sudério
Francisco Diones de Souza da Silva
Ythallo Riquelme Gomes Moura*

Introdução

A proposta institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Ceará (Pibid Uece) foi aprovada a partir da participação no Edital nº 10/2024 - Pibid/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), publicado em 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024). O núcleo de Biologia da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec), que integra o referido projeto institucional, tem ações voltadas ao planejamento e à execução de atividades desenvolvidas em sala de aula e/ou em outros espaços educacionais, bem como atividades formativas destinadas aos licenciandos, contemplando temáticas contemporâneas relacionadas ao sistema educacional.

Entre as diversas ações desenvolvidas pelo núcleo no período de outubro de 2024 a maio de 2026, destacam-se, neste trabalho, duas iniciativas envolvendo os Bolsistas de

Iniciação à Docência (BID): (I) planejamento e execução de regências por meio de atividades práticas laboratoriais; e (II) formação em cultura digital e sobre o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

A participação dos bolsistas do Pibid no planejamento e na execução de regências fundamentadas em atividades práticas laboratoriais constitui elemento central para o fortalecimento da formação docente inicial na área de Biologia, bem como para a promoção de práticas pedagógicas mais investigativas e contextualizadas. Nesse sentido, a inserção dos licenciandos em experiências de caráter experimental favorece não apenas o domínio de procedimentos metodológicos, mas também o desenvolvimento de competências relacionadas à mediação pedagógica, à problematização científica e à articulação entre teoria e prática (Oliveira; Batista; Queiroz, 2010).

De modo semelhante, a participação dos bolsistas do Pibid em atividades formativas voltadas à cultura digital e ao uso pedagógico das TDIC revela-se fundamental diante das transformações promovidas pelas tecnologias digitais no cenário educacional contemporâneo, especialmente no campo da formação docente. Nesse contexto, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) configuram-se como importantes instrumentos para a qualificação da prática pedagógica e para a ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento, de interação e de formação de professores, conforme destacado por Portes *et al.* (2024).

Este trabalho tem como objetivo evidenciar a relevância do envolvimento dos licenciandos participantes do

Pibid em atividades práticas laboratoriais desenvolvidas nas escolas-campo, bem como em ações formativas relacionadas à cultura digital e ao uso pedagógico das TDIC. Nesse contexto, destacam-se algumas experiências e ações promovidas pelo núcleo de Biologia da Faec/Uece vinculadas a essas temáticas.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada no levantamento de obras acadêmicas que discutem duas temáticas centrais na formação docente: o envolvimento de licenciandos em atividades práticas laboratoriais e as atividades formativas voltadas à cultura digital e ao uso pedagógico das TDIC.

Desenvolvimento

Relevância das práticas laboratoriais na formação inicial docente

As metodologias tradicionais de ensino, especialmente as aulas exclusivamente expositivas, influenciaram historicamente a formação e a prática de muitos docentes, entretanto seu uso isolado pode transformar a sala de aula em um espaço de mera transmissão de conteúdos, limitando a participação dos estudantes e comprometendo a construção significativa do conhecimento, sobretudo o científico. Segundo Anastasiou e Alves (2015), o processo de “ensinagem” pressupõe a articulação entre ensino e aprendizagem

em que o estudante assume um papel ativo e o professor atua como mediador. Nesse sentido, destaca-se a importância de uma formação docente contemporânea baseada em metodologias diversificadas e participativas, capazes de promover aprendizagens mais críticas e significativas, dentre elas as atividades envolvendo práticas laboratoriais.

No Pibid, as práticas laboratoriais tornam-se particularmente relevantes pela proposta de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, princípio estruturante da formação universitária. No campo do ensino, o uso de atividades práticas constitui um dos pilares para o desenvolvimento da alfabetização científica, principalmente quando aliado à prática de fixação, pois possibilita ao estudante não apenas o contato com conceitos teóricos, mas também a compreensão de como o conhecimento científico é produzido, testado e validado. Dessa forma, o laboratório configura-se como um espaço privilegiado para a construção ativa do conhecimento, favorecendo a observação, a experimentação e a análise crítica dos fenômenos estudados (Oliveira; Batista; Queiroz, 2010).

Para Souza e Dourado (2015), além de favorecer a compreensão dos conteúdos científicos, as práticas experimentais contribuem para o desenvolvimento de habilidades fundamentais à formação discente, como a formulação de hipóteses, a interpretação de resultados, o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Ao participar de atividades investigativas, o estudante assume papel ativo no processo de aprendizagem, compreendendo a ciência como uma construção dinâmica, baseada em questionamentos,

análises e reformulações constantes. Nessa perspectiva, os autores também destacam que o espaço laboratorial ultrapassa a função de mera demonstração de conteúdos, tornando-se um ambiente de construção do conhecimento e de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Souza; Dourado, 2015).

Adicionalmente as atividades práticas possibilitam a integração entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a articulação entre conceitos teóricos, contextos sociais e aplicações do conhecimento científico. Nesse processo, a experimentação contribui para ampliar a compreensão dos estudantes acerca da relevância da ciência em distintas dimensões da vida cotidiana (Barbosa; Moura, 2013).

Barbosa e Moura (2013) ainda destacam que as metodologias ativas de aprendizagem promovem maior protagonismo discente e favorecem a construção de aprendizagens mais significativas. Nesse sentido, os conteúdos deixam de ser compreendidos como abstrações descontextualizadas e passam a ser percebidos em sua aplicabilidade concreta e em seu impacto social.

Dessa forma, a inserção de práticas laboratoriais no processo formativo docente configura-se como elemento relevante para a consolidação de uma educação científica crítica e contextualizada. Ao vivenciar metodologias investigativas e ativas ao longo da formação, o futuro professor amplia o seu repertório didático e passa a reconhecer a importância da diversificação metodológica no ensino de Ciências. Nesse sentido, tais experiências contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, na

medida em que a formação docente envolve a articulação entre dimensões pessoais e profissionais, favorecendo a constituição da identidade docente no contexto concreto da prática (Nóvoa, 1992).

Considerando todos esses aspectos inerentes à relevância do envolvimento de professores em formação com atividades práticas em laboratório, destacamos que as ações do núcleo Pibid/Biologia da Faec/Uece resultaram em cinco trabalhos envolvendo práticas laboratoriais publicados em anais de eventos acadêmicos, sendo um trabalho completo e quatro resumos expandidos (Quadro 1).

Quadro 1 - Trabalhos publicados pelo núcleo Pibid/Biologia/Faec/Uece envolvendo práticas laboratoriais como atividade de ensino

Título e autoria	Evento
Título (trabalho completo): Pibid e docência em Biologia: vivência com uma oficina de bioquímica das proteínas Autores: Ythallo Riquelme Gomes Moura, Aline Maria Brito Lucas e Fabrício Bonfim Sudério	X Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic)
Título (resumo expandido): Avaliação da eficiência da higienização das mãos na redução da carga microbiana: uma abordagem prática vivenciada no Pibid Autores: Ythallo Riquelme Gomes Moura, Tadeu Francisco de Araújo Carvalho, Aline Maria Brito Lucas e Fabrício Bonfim Sudério	XXX Semana Universitária da Uece
Título (resumo expandido): Ensino de microbiologia: análise de coliformes totais em aula prática como vivência do Pibid Autores: Valentino Vieira Gomes Neto, Natielli de Sousa Jorge, Aline Maria Brito Lucas e Fabrício Bonfim Sudério	XXX Semana Universitária da Uece

Título e autoria	Evento
Título (resumo expandido): Participação em práticas laboratoriais como uma vivência formativa do Pibid na escola-campo Autores: Rafaela Cavalcante Rocha, Francisco Matheus da Silva Jorge, Samuel Veras Zacarias Araujo, Rafael Bezerra e Silva e Fabrício Bonfim Sudério	XXX Semana Universitária da Uece
Título (resumo expandido): Vivenciando a osmose: relato de uma aula prática como metodologia para aprendizagem em Citologia Autores: Carlos Felipe Leitão Martins, Maria Leticia Martins da Costa, Aline Maria Brito Lucas e Fabrício Bonfim Sudério	XXX Semana Universitária da Uece

Fonte: Elaboração dos autores (2026).

Os trabalhos desenvolvidos possibilitaram aos bolsistas do Pibid compreender a importância da contextualização dos conteúdos de Biologia por meio de atividades práticas laboratoriais, contribuindo para a melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes. A atuação nas escolas-campo representou uma oportunidade significativa de vivência da prática docente, favorecendo a adoção de uma postura mais alinhada às demandas contemporâneas do ensino e ao uso de metodologias ativas.

Essas experiências mostraram-se particularmente relevantes diante das limitações que, frequentemente, dificultam a realização de aulas práticas na educação básica, seja em decorrência de lacunas na formação inicial docente, seja em decorrência da insuficiência de materiais e de infraestrutura adequados. Nesse contexto, tais vivências contribuíram para fortalecer a confiança dos licenciandos na elaboração e execução de atividades práticas

laboratoriais, configurando-se como uma possibilidade de superação do modelo tradicional de ensino e de compreensão do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem.

Além disso, essas experiências contribuíram para a ampliação do repertório metodológico dos futuros docentes, bem como para o desenvolvimento de maior segurança e maturidade na prática pedagógica, tornando-os mais preparados para atender às demandas do ensino contemporâneo.

Cultura digital e uso pedagógico das TDIC na formação docente

Com o avanço das tecnologias digitais, o cenário educacional passou por profundas transformações, especialmente no que se refere à formação de professores. Nesse contexto, os AVA emergem como importantes ferramentas para a capacitação docente, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e à formação continuada (Portes *et al.*, 2024).

No âmbito do Pibid, as formações complementares em ambientes virtuais possibilitam que os bolsistas tenham contato com temáticas contemporâneas relacionadas à educação básica, como metodologias de ensino e tecnologias educacionais e inclusão. Além disso, esses ambientes favorecem maior flexibilidade de acesso aos conteúdos formativos, permitindo que professores em formação estudem em diferentes tempos e espaços, o que contribui para uma aprendizagem mais autônoma e personalizada (Portes *et*

al., 2024). Nesse sentido, os ambientes virtuais de aprendizagem assumem papel estratégico na formação inicial de professores, uma vez que favorecem a flexibilidade de acesso ao conhecimento, à autonomia nos estudos e à interação com diferentes contextos educacionais.

As experiências formativas mediadas por esses ambientes virtuais contribuem para o desenvolvimento de competências digitais essenciais à docência contemporânea, ao mesmo tempo que reforçam a necessidade de compreender a formação docente como um processo contínuo e permanente (Silva, 2024). De acordo com este autor:

[...] é através desse processo de aprendizagem contínua que os educadores podem se manter alinhados com as novas tecnologias, metodologias e abordagens pedagógicas, proporcionando aos estudantes uma educação de qualidade, adaptada aos desafios e necessidades do século XXI (Silva, 2024, p. 222).

Nessa perspectiva, a formação continuada não se limita a momentos pontuais, mas se constitui como eixo estruturante da profissionalização docente.

Outro aspecto relevante enfatizado por Morais *et al.* (2025) diz respeito ao alinhamento das formações às diretrizes educacionais nacionais e às demandas emergentes da escola contemporânea, marcada por processos de transformação social, tecnológica e pedagógica. Nesse contexto, cursos ofertados em ambientes virtuais têm incorporado algumas temáticas, como educação inclusiva, uso pedagógico das tecnologias digitais, inovação metodológica e políticas públicas educacionais, favorecendo uma

compreensão mais ampla e crítica do sistema educacional brasileiro por parte dos bolsistas (Morais *et al.*, 2025).

Como destacam Moraes *et al.* (2025, p. 25708):

[...] o papel do educador, que antes se restringia à transmissão de conhecimento, agora se expande para a facilitação do aprendizado, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção de um ensino colaborativo e interativo, moldado pelas ferramentas tecnológicas.

Dessa forma, tais experiências fortalecem a articulação entre teoria e prática, permitindo que os conhecimentos adquiridos nas formações sejam aplicados diretamente nas intervenções pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Pibid.

As formações complementares exercem papel relevante no desenvolvimento da autonomia intelectual e da constituição da identidade docente dos bolsistas. Ao participarem de cursos e atividades formativas em ambientes presenciais e virtuais, os licenciandos assumem uma postura mais ativa diante do próprio processo de aprendizagem, mobilizando práticas de pesquisa, reflexão crítica e seleção qualificada de informações para fundamentar a sua futura atuação pedagógica (Ronzani *et al.*, 2025).

Por fim, destaca-se que o incentivo à participação em formações virtuais pelo Pibid reforça o compromisso com uma formação docente integral, que articula experiências práticas na escola com aprofundamento teórico e atualização profissional contínua. Dessa forma, as formações complementares em ambientes virtuais não apenas enriquecem o percurso acadêmico dos bolsistas, mas também

contribuem significativamente para a qualificação da futura atuação docente, promovendo educadores mais preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea com competência, criticidade e responsabilidade social.

Levando em consideração os aspectos mencionados sobre a importância de atividades formativas voltadas à cultura digital e ao uso pedagógico de TDIC, duas ações desenvolvidas pelo núcleo do Pibid/Biologia/Faec/Uece envolveram atividades dessa natureza. Uma delas foi um trabalho completo publicado nos anais do X Enalic, realizado em dezembro de 2025, e a outra se refere a um minicurso ministrado por integrantes do Pibid na V Semana de Educação e Ciências da Faec (SEC/Faec V), realizada em maio de 2026 (Quadro 2).

Quadro 2 - Ações envolvendo a cultura digital e o uso pedagógico de TDIC desenvolvidas pelo núcleo Pibid/Biologia/Faec/Uece

Título e autoria	Evento
Título do trabalho completo: Aprendizagem baseada em problemas e projetos: perspectivas, benefícios e barreiras na educação contemporânea Autores: Francisco Diones de Souza da Silva, Rafael Bezerra e Silva e Fabrício Bonfim Sudério	X Enalic
Título do minicurso: Inteligência artificial: fundamentos e aplicações no ensino Ministrantes: Rafael Bezerra e Silva, Francisco Diones de Souza da Silva, Larissa de Souza Bonfim, Denise Nascimento Araujo Lira e Fabrício Bonfim Sudério	V SEC/Faec

Fonte: Elaboração dos autores (2026).

Essas atividades despertaram nos bolsistas a percepção da necessidade de uma educação mais inclusiva, participativa e articulada à realidade social. Esse movimento decorre, em grande medida, do interesse em ressignificar o fazer docente e em ampliar possibilidades pedagógicas que valorizem aprendizagens mais significativas, contextualizadas e com sentido para os estudantes.

Conclusão

A partir das discussões apresentadas, este estudo evidencia a relevância do Pibid como espaço formativo privilegiado para a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Biologia, especialmente por meio do envolvimento dos licenciandos em atividades práticas laboratoriais e em processos formativos voltados ao uso pedagógico das TDIC. As experiências desenvolvidas no núcleo de Biologia da Faec demonstram que tanto as práticas experimentais quanto as formações em cultura digital contribuem significativamente para a constituição de uma docência mais reflexiva, investigativa e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

No que se refere às atividades práticas laboratoriais, os resultados apontam que a inserção dessa estratégia pedagógica no contexto escolar favorece a aprendizagem significativa dos estudantes, o desenvolvimento de competências científicas e o fortalecimento do protagonismo discente, ao mesmo tempo que amplia o repertório metodológico dos futuros professores. Paralelamente, as formações

mediadas por ambientes virtuais e o uso pedagógico das TDIC revelam-se fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da fluência digital e da compreensão crítica das transformações educacionais em curso.

Adicionalmente, as produções acadêmicas e ações formativas desenvolvidas pelo grupo, incluindo as publicações em anais de eventos e a realização de minicurso, reforçam a importância da socialização das experiências do Pibid como estratégia de consolidação da identidade docente e de fortalecimento da relação entre universidade e escola básica. Assim, conclui-se que estas duas atividades – práticas laboratoriais e processos formativos sobre cultura digital – contribuem de maneira expressiva para uma formação docente mais crítica, inovadora e comprometida com uma educação científica e tecnológica de qualidade.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. *Edital nº 010/2024, de 29 maio 2024*. Brasília, DF: Capes, 2024.

MORAIS, A. A. et al. O professor em foco: inovação e novas demandas educacionais. *Aracé*, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 25706-25714, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5198>. Acesso em: 9 mar. 2026.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, J. R. S.; BATISTA, A. A.; QUEIROZ, S. L. Escrita científica de alunos de graduação em Química: análise de relatórios de laboratório. *Química Nova*, São Paulo, v. 33, n. 9, p. 1980-1986, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/fSNHw95dpqbTJWvTQJk53ym/?format=pdf>. Acesso em: 16 mar. 2026.

PORTES, C. S. V. *et al.* O papel das tecnologias digitais na formação de professores: oportunidades e desafios dos ambientes virtuais de aprendizagem. *Aracé*, São José dos Pinhais, v. 6, n. 3, p. 9302-9316, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1566>. Acesso em: 9 mar. 2026.

RONZANI, S. G. *et al.* Metodologias ativas na educação: transformações pedagógicas e desafios contemporâneos. *Revista Foco*, Vila Velha, v. 18, n. 6, p. 1-12, 2025. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8917>. Acesso em: 17 mar. 2026.

SILVA, L. F. A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades. *Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação*, Cruz Alta, v. 2, n. 1, p. 212-224, 2024. Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/142>. Acesso em: 9 mar. 2026.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*, Natal, v. 5, p. 182-200, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880>. Acesso em: 20 mar. 2026.

FORMAÇÃO DOCENTE EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS DO PIBID BIOLOGIA CCB/ UECE NAS ESCOLAS DE FORTALEZA-CE

Isabel Cristina Higino Santana

Camila Cruz Araujo

Liana de Oliveira Barros

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Ministério da Educação (MEC), foi concebido para qualificar a formação docente em nível superior e, simultaneamente, elevar a qualidade da educação básica brasileira (Brasil, 2014). Instituído inicialmente pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007), o programa passou por atualizações em 2024, com a publicação da Portaria Capes nº 312 e do Edital nº 10/2024.

Segundo Vieira e Mello (2023, p. 3), o Pibid tem como finalidade promover a “[...] formação inicial de professores a fim de contribuir para a valorização da carreira docente, valorizar a profissão e potencializar ações formativas em prol da qualidade da educação”. Para isso, aproxima licenciandos do cotidiano escolar e, paralelamente, fortalece a formação dos professores supervisores, reafirmando a valorização do magistério (Brasil, 2014). Assim, desde sua

primeira edição, tem sido protagonista no processo de aproximação de docentes da educação básica, licenciandos e professores do ensino superior brasileiro.

Com a proposta inovadora de constituir e consolidar parcerias entre redes de ensino, institutos e universidades públicas, o Pibid tem contribuído significativamente para o fortalecimento da formação continuada de professores da educação básica. Além disso, o programa desempenha papel fundamental na consolidação da formação inicial docente, ao promover a articulação entre teoria e prática no contexto escolar (Brasil, 2014; Vieira; Mello, 2023).

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo descrever as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto Pibid Biologia (curso de Ciências Biológicas do Centro de Ciências da Saúde - CCB/CCS) da Universidade Estadual do Ceará (Uece), *campus* Itaperi, nas três escolas-campo onde o projeto foi implementado. As atividades analisadas correspondem ao primeiro módulo de atuação dos bolsistas, compreendido entre outubro de 2024 e agosto de 2025. O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa crítica, que, segundo Martínez Pérez (2012, p. 140), “[...] busca a compreensão das situações educacionais em determinados contextos sócio-históricos e visa favorecer mudanças orientadas à emancipação dos sujeitos envolvidos”.

Ações no ambiente escolar

As atividades do subprojeto Pibid Bio CCB/CCS tiveram início nas escolas em novembro de 2024. Nas primeiras vi-

sitas, os bolsistas, a coordenadora e as supervisoras conheceram desde os diferentes espaços escolares, explorando a estrutura física, a dinâmica organizacional, o núcleo gestor, a equipe pedagógica e administrativa, até os estudantes das três escolas-campo. Esse contato inicial permitiu aos licenciandos refletir sobre as especificidades que caracterizam o cotidiano das escolas públicas localizadas nos bairros da periferia de uma grande metrópole. Essa aproximação com a realidade escolar é central para os propósitos do Programa, que tem como uma de suas metas

[...] promover a integração entre a educação superior e a educação básica, estabelecendo a colaboração mútua entre IES [instituição de ensino superior], redes de ensino e escolas em prol da formação inicial de professores (Brasil, 2014).

Nos meses subsequentes, nosso subprojeto buscou consolidar a presença dos bolsistas na rotina escolar por meio de atividades semanais. Nessas idas, os estudantes envolveram-se nas ações previstas nos calendários escolares, contribuíram para a organização dos Laboratórios Educacionais de Ciências (LEC) e iniciaram a elaboração dos planos de aula que seriam futuramente aplicados em turmas das escolas, utilizando como documentos orientadores a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e os planos anuais das disciplinas de Biologia das séries em que as professoras ministram aulas (Brasil, 2018; Ceará, 2021).

Entre as primeiras tarefas desenvolvidas nas escolas pelos bolsistas esteve a reestruturação dos LEC (Figuras 1 e 2). Esse processo incluiu a análise dos materiais disponí-

veis, a reorganização de bancadas, armários e prateleiras, a higienização de vidrarias e a catalogação de recursos didáticos – como *banners*, jogos e modelos anatômicos. Tais ações são fundamentais para consolidar o laboratório como espaço ativo de aprendizagem, especialmente porque, como ressaltam Marandino, Selles e Ferreira (2009), muitos docentes enfrentam barreiras para o trabalho experimental, que podem ser exemplificadas na escassez de tempo no currículo destinado às ciências, a predominância de avaliações que não contemplam práticas laboratoriais e as limitações oriundas da formação inicial e das políticas curriculares, que relegam a experimentação a um papel secundário no ensino de Ciências e Biologia.

Figuras 1 e 2 - Dentre as primeiras tarefas desenvolvidas nas escolas pelos bolsistas esteve a reestruturação dos LEC



Fonte: Elaboração das autoras (2026).

Nesse contexto, a participação dos bolsistas tornou-se estratégica para ampliar a realização de atividades práticas e diversificar as metodologias de ensino. Além disso, está em consonância com as diretrizes do Pibid, que orientam:

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar (Brasil, 2014).

Dentro dessa perspectiva de inserção dos bolsistas no cotidiano escolar, eles iniciaram a produção de planos de aula. Para essa ação pedagógica, adotamos como referência a Abordagem Investigativa, que, conforme defendem Carvalho (2018, 2023), Sasseron (2015) e Scarpa e Campos (2018), favorece o desenvolvimento de concepções científicas, promovendo a argumentação, incentivando o pensamento crítico e estimulando a autonomia dos estudantes, além de aproximar discentes das escolas públicas do processo de construção das ciências como campo histórico de produção de conhecimento social.

Em um primeiro momento, os trabalhos foram desenvolvidos em duplas, que definiram diversas metodologias e temas, a exemplo de: estudo de caso sobre tecido sanguíneo, comunicação de informações sobre síndromes genéticas, práticas laboratoriais envolvendo tecido ósseo, discussões sobre filosofia da ciência e abordagens sobre a origem da vida, entre outros temas. As propostas deveriam incorporar metodologias ativas ou sequências didáticas investigativas. Após a elaboração, foram realizados seminários nos quais cada dupla apresentou seu plano, permitindo uma avaliação coletiva da pertinência dos temas, a coerência metodológica e a viabilidade prática das atividades.

Posteriormente, cada bolsista desenvolveu individualmente um plano de aula voltado especificamente para

uma atividade prática. Os temas incluíram: elaboração de modelos celulares com materiais reutilizados; preparação de lâminas vegetais para uso em microscopia; extração de DNA de frutas; observação da fisiologia humana e do funcionamento de órgãos do sistema digestivo; observação de osmose em células animais e vegetais; identificação de vitamina C em diferentes alimentos, entre outros temas (Figuras 3 e 4). A cada semana, duas dessas propostas eram testadas nos laboratórios das escolas, a fim de avaliarmos sua coerência científica, adequação curricular e relação com temas sociais. Essas atividades concretizam um dos objetivos do Pibid, que busca “[...] contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos” (Brasil, 2014), ao colocá-los no centro do processo de criação e execução didática.

Figuras 3 e 4 - Apresentação e teste das propostas nos laboratórios das escolas

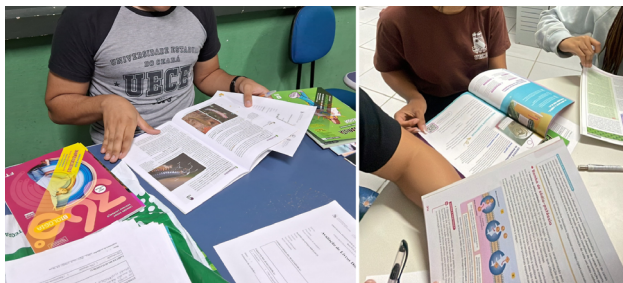


Fonte: Elaboração das autoras (2026).

Em outro momento do referido subprojeto, os bolsistas participaram da análise de diferentes coleções de livros didáticos previstas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2026 (Figuras 5 e 6). A escolha de livros

didáticos constitui uma atividade essencial do trabalho docente, uma vez que esses materiais orientam tanto o planejamento pedagógico quanto o processo de formação científica dos estudantes. A avaliação foi guiada por um instrumento elaborado por Myriam Krasilchik em seu livro *Prática de ensino de Biologia* (2004) e, posteriormente, adaptado à realidade das escolas. A proposta buscou “[...] propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério” (Brasil, 2014), ampliando a compreensão dos bolsistas sobre elementos estruturantes do trabalho docente.

Figuras 5 e 6 - Registro de momentos das análises de diferentes coleções de livros didáticos previstas no PNLD 2026

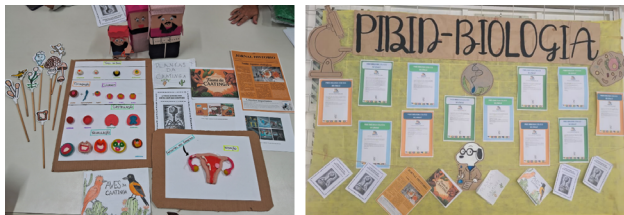


Fonte: Elaboração das autoras (2026).

Ainda no âmbito das atividades desenvolvidas no primeiro módulo, os bolsistas das diferentes escolas foram organizados em seis grupos, sendo atribuídas a cada um deles a elaboração e apresentação de uma proposta de recurso didático autoral. Esses materiais, desenvolvidos coletivamente pelos integrantes de cada equipe, tiveram como objetivo facilitar o ensino de Biologia, com foco em temas especí-

ficos escolhidos pelos próprios bolsistas. Dessa forma, foram apresentados seis recursos didáticos distintos: o “Cordel”, que abordou, de maneira criativa e inovadora, conteúdos relacionados à virologia e às doenças virais; o “Teatro de fantoches”, voltado à interação com crianças e adolescentes, com o intuito de ensinar conceitos de micologia e destacar sua importância ecológica, econômica e alimentar para a saúde; o “Fanzine”, que ilustrou os animais presentes nos biomas brasileiros e suas respectivas relações ecológicas; o “Jornal”, cuja proposta consistia em promover a autonomia, o conhecimento e a pesquisa no ambiente escolar por meio da elaboração de um jornal temático sobre doenças virais; os “Modelos didáticos”, confeccionados com materiais como massa de modelar, papelão e isopor, destinados à análise de processos histológicos da embriogênese, favorecendo a aprendizagem por meio da observação visual; e, por fim, a “História em quadrinhos”, que discutiu impactos ambientais e explorou o uso desse gênero como estratégia para incentivar a leitura, contribuindo para a sensibilização e a conservação ambiental (Figuras 7 e 8).

Figuras 7 e 8 - Registro da apresentação dos recursos didáticos autorais elaborados pelos BIDs do subprojeto Biologia CCB/CCS



Fonte: Elaboração das autoras (2026).

Além das ações práticas desenvolvidas sob supervisão das professoras da educação básica e sob a orientação da coordenadora de área, investimos também em uma formação teórica contínua para bolsistas e supervisoras. As primeiras formações trataram de temas como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a BNCC, por serem documentos fundamentais para a compreensão da estrutura normativa das escolas e para a elaboração curricular.

De modo complementar, convidamos parceiros externos para ministrar formações sobre escrita científica, ensino investigativo, tecnologias digitais, formação inicial docente e enfrentamento às diferentes formas de opressão no ambiente escolar. Somada a essas formações, os bolsistas também participaram de outras formações, oficinas e capacitações, organizadas pela Coordenação Institucional do Pibid da Uece, pelo curso de Ciências Biológicas da Uece/CCB ou pelas escolas-campo, garantindo, assim, qualificação sistemática ao conjunto de envolvidos no programa. Essas ações respondem à diretriz do Pibid que busca “[...] incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes” (Brasil, 2014), reafirmando o compromisso do programa com uma formação docente crítica e socialmente comprometida.

Reflexões sobre a atuação do Pibid Biologia CCB/Uece

Durante esse percurso, temos acompanhado o papel significativo que o nosso subprojeto tem desempenhado ao valorizar os conhecimentos construídos nas escolas e no fortalecimento das conexões entre a universidade e as redes de ensino. Assim, professores da educação básica passaram a encontrar espaços de reconhecimento coletivo e formações críticas e reflexivas. Em parceria com os bolsistas, temos atuado simultaneamente como formadores e formandos, refletindo coletivamente sobre o saber docente, sobre os conhecimentos socialmente valorizados e sobre as relações entre ciência e sociedade. Nesse processo, o olhar do outro torna-se espelho, evidenciando que a docência não precisa ser uma prática solitária. Desse modo, o trabalho em comunidade – entre professores experientes e futuros docentes – é crucial para fortalecer as trocas que sustentam o fazer escolar e, conseqüentemente, para a construção de uma identidade docente (Arroyo, 2013).

Somada a isso, como ressaltam Marandino, Selles e Ferreira (2009), a presença de licenciandos no ambiente escolar, trazendo repertórios oriundos de sua formação universitária, confere maior densidade científica às atividades e promove o encontro entre as culturas acadêmica e escolar. Dessa forma, quando os bolsistas formulam e aplicam suas propostas, expandem as possibilidades de ensino e aprendizagem em ciência, valorizando práticas experimentais, atividades dinâmicas, inovadoras, criativas e críticas, pondo em diálogo a ciência, a tecnologia e as questões sociais.

Nossa atuação coletiva, que integra escolas e universidade, reforça um dos princípios centrais do Pibid:

[...] valorizar as escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o magistério, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes (Brasil, 2014).

Desse modo, o programa cumpre uma função dupla: proporciona aos licenciandos uma formação diferenciada, a partir de sua inserção precoce no futuro ambiente de trabalho, e valoriza os professores em exercício, que atuam como coformadores, estabelecendo uma relação horizontal, dialógica e mutuamente enriquecedora (Brasil, 2014; Vieira; Mello, 2023).

Conclusão

A análise das ações desenvolvidas no âmbito do sub-projeto Pibid Biologia CCB/CCS nas escolas-campo evidencia que o programa cumpre de forma significativa seu propósito de estreitar os vínculos entre universidade e escola, contribuindo para o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores. As experiências vivenciadas no cotidiano escolar, articuladas a atividades práticas, teóricas e colaborativas, favorecem a construção de saberes docentes fundamentados na reflexão crítica, na investigação pedagógica e na compreensão contextualizada da realidade educacional.

Ao promover a integração entre licenciandos, professores supervisores e coordenadores em um processo formativo coletivo e dialógico, o Pibid revela seu potencial

transformador ao incentivar a ressignificação das práticas pedagógicas, a valorização da docência e o desenvolvimento de estratégias inovadoras para o ensino de Ciências e Biologia. Nesse contexto, o programa amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que fortalece a identidade profissional docente.

Dessa maneira, reafirma-se a relevância do Pibid como uma política pública estruturante para a formação de professores, ao fomentar uma docência crítica, comprometida socialmente e orientada por princípios emancipatórios, contribuindo para a construção de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

Referências

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

CARVALHO, A. M. P. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 765-794, 2018. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2018183765. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4852>. Acesso em: 9 jul. 2026.

CARVALHO, A. M. P. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. et al. (org.). *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage, 2023. p. 129-145.

CEARÁ. *Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental*. Fortaleza: Seduc, 2018.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTÍNEZ PÉREZ, L. F. *Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2012.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre Ciências da Natureza e escola. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 17, p. 49-67, 2015.

SCARPA, D. L.; CAMPOS, N. F. Potencialidades do ensino de Biologia por investigação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 25-41, 2018.

VIEIRA, O. A.; MELLO, Â. R. C. O Pibid no contexto da formação de professores: trajetórias e dilemas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, e128697, 2023.

PRÁTICAS, SABERES E APRENDIZAGENS DESENVOLVIDOS NAS REGÊNCIAS EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA DO PIBID UECE, QUIXADÁ-CE

*Jamili Silva Fialho
Roselene Ferreira Sousa
Francisca Antônia da Silva*

Introdução

A formação de professores de Ciências Biológicas constitui um campo de estudo relevante no âmbito das pesquisas em Educação, sobretudo diante das demandas contemporâneas por práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e socialmente comprometidas. Assim, a formação inicial docente desempenha papel central na constituição da identidade profissional, uma vez que possibilita ao licenciando o contato com saberes teóricos e experiências práticas fundamentais para o exercício da docência (Tardif, 2014).

A formação de professores deve ser construída “dentro da profissão”, ou seja, com maior protagonismo dos próprios docentes, e compreendida como um processo contínuo, que articula dimensões pessoais, profissionais e institucionais (Nóvoa, 2009). Nesse sentido, a inserção precoce dos licenciandos no ambiente escolar favorece a construção de saberes experienciais, considerados essenciais para o desenvolvimento da prática docente. Corrobo-

rando essa perspectiva, Freire (1996) enfatiza que a prática educativa exige reflexão crítica sobre a ação, o que implica uma formação que vá além da mera transmissão de conteúdos. Assim, a escola deve ser entendida como espaço privilegiado de formação, por meio da análise de práticas, do trabalho colaborativo e da participação em comunidades de aprendizagem (Nóvoa, 2009).

No âmbito das licenciaturas, programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) configuram-se como espaços privilegiados de articulação entre teoria e prática. O Pibid tem como objetivo aproximar o licenciando da realidade escolar desde os primeiros períodos do curso, promovendo experiências formativas que contribuem para o fortalecimento da identidade docente e para a valorização da profissão (Silva; Lima; Coutinho, 2020).

Este estudo apresenta as contribuições do Pibid na formação de licenciandos, pois objetiva relatar experiências formativas oferecidas pela licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do Pibid em escolas-campo dos Ensinos Fundamental, anos finais, e Médio de Quixadá, no Ceará (CE).

Nesse contexto, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na análise interpretativa de relatos produzidos por supervisoras e coordenadora de área participantes do Pibid nas escolas de Ensinos Fundamental e Médio. Os relatos de experiência contribuem para a construção do conhecimento nas Ciências Humanas e Sociais, pois fornecem evidências, considerando que são estudos que partem da relação entre

o pesquisador e o empírico na pesquisa de campo; adicionalmente, os relatos de experiências compõem uma parte importante da pesquisa qualitativa (Antunes *et al.*, 2024).

Práticas, saberes e aprendizagens nas aulas de Ciências no Ensino Fundamental

O Pibid está sendo desenvolvido desde outubro de 2024 na Escola de Ensino Fundamental (EEF) Padre Vicente Gonçalves de Albuquerque, que é uma escola pública municipal de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, em Quixadá, Sertão Central do Ceará, inaugurada em 1998, contribuindo para a formação de crianças e adolescentes dos bairros Campo Velho, Alto São Francisco e Triângulo. A escola tem 12 salas de aula, sendo três turmas de cada série, funcionando no tempo integral com 432 alunos e 26 professores. Os bolsistas do Pibid circulam por todas as turmas durante as aulas de Ciências, o que totaliza uma carga horária de 40 horas-aula semanais da professora supervisora, sendo seis horas-aula semanais de observação ou regência e quatro horas semanais de planejamento na escola; além de quatro horas semanais com a coordenação de área, totalizando as dez horas semanais para cada um dos oito bolsistas do programa.

Nesse contexto, o programa, desde o início do seu desenvolvimento, tem mudado a rotina das aulas de Ciências na escola, pois os bolsistas, além de observarem o cotidiano das aulas, também participam com regências, ou seja, cada um dos oito bolsistas planeja e desenvolve as regências se-

guindo o plano anual de cada turma. Entretanto, as aulas planejadas e desenvolvidas pelos bolsistas do Pibid na escola trazem sempre propostas de inovações, aulas dinâmicas, com a participação efetiva dos estudantes, em que os discentes são estimulados a se tornarem protagonistas do processo, numa perspectiva construtivista, pois são encorajados a expressar opiniões, ideias e experiências: “[...] por meio da participação direta nas aulas, deixando a condição de meros telespectadores e se tornando agentes protagonistas de sua própria aprendizagem” (Moraes; Marcionílio; Paniago, 2021, p. 2).

Dessa forma, destacam-se aqui algumas das experiências vivenciadas nas aulas de Ciências na escola que foram planejadas e desenvolvidas pelos bolsistas, evidenciando as contribuições do programa para a formação de professores, mas também para o cotidiano das aulas de Ciências.

Em uma das muitas atividades desenvolvidas pelos bolsistas durante as regências, eles utilizaram a sala de aula como Laboratório de Ciências, em que os estudantes foram organizados para desenvolverem três atividades práticas, utilizando materiais simples e de baixo custo, com o objetivo de possibilitar a compreensão concreta dos seguintes conteúdos: misturas homogêneas e heterogêneas; técnicas de separação de misturas e transformações químicas. Essa atividade contemplou as turmas do 6º A, B e C, com duas horas-aula em cada turma. Inicialmente os bolsistas contemplaram toda a parte teórica, utilizando a lousa e *slides*, fazendo uma exposição dialogada e reflexiva com os discentes. Os educandos participaram bastante, pois são

conteúdos que fazem parte do cotidiano deles, despertando muito a sua curiosidade.

No segundo momento, houve o desenvolvimento das práticas utilizando um material de baixo custo, previamente organizado pelos bolsistas na própria sala de aula, ou seja, como a escola não tem Laboratório de Ciências, a sala de aula foi transformada em laboratório, o que despertou ainda mais a curiosidade dos estudantes que participaram ativamente de todas as práticas e colaborou significativamente para a aprendizagem dos bolsistas, pois:

Por meio da observação direta e da manipulação de fenômenos reais, os conceitos teóricos ganham concretude, permitindo ao aluno estabelecer conexões significativas entre o saber científico e sua realidade vivenciada. Essa concretização facilita o aprendizado e ajuda a superar a descontextualização que muitas vezes prejudica o interesse e a compreensão dos alunos (Santos; Jardim, 2025, p. 5).

Dessa forma, as ações do Pibid no desenvolvimento das regências utilizando aulas práticas para despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes vai ao encontro do que as autoras afirmam, dado que essa metodologia de fato ajuda a superar a descontextualização e o desinteresse dos estudantes, considerando que “[...] a prática de aprendizagem ativa se concentra em uma variedade de ferramentas usadas para envolver cognitivamente os alunos” (Marques *et al.*, 2021, p. 720), contribuindo para a construção do conhecimento de forma consciente e autônoma.

No terceiro momento, utilizaram-se instrumentos de registros para a avaliação da atividade, tais como observações de comportamento em relação à participação e engajamento das turmas, anotações referentes às atitudes dos envolvidos, atividade de fixação e registros fotográficos das práticas experimentais.

Outra atividade desenvolvida pelos bolsistas, dentro das regências do Pibid na escola, foi uma atividade inspirada no jogo de tabuleiro que eles tinham visto na biblioteca da escola. A partir de então, duas bolsistas planejaram duas horas-aula para serem desenvolvidas no 7º C e 7º A. O jogo se chamava “Fato ou *fake*” e a aula se iniciou falando um pouco sobre o que seriam as *fake news* e sobre como é fácil produzi-las nos dias de hoje com o auxílio da Inteligência Artificial (IA) generativa. A aula também abordou como identificar *fake news* e o que fazer caso alguém se depare com uma informação falsa em meios de comunicação como redes sociais.

Num segundo momento, foi feita uma revisão do conteúdo referente ao aquecimento global, composição do ar atmosférico e efeito estufa, assuntos que seriam abordados no jogo e que foram estudados nas aulas anteriores. Posteriormente se teve o direcionamento para o momento de *gamificação*, seguindo os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Computação para enfrentamento de *fake news*, pois, segundo orientação da Secretaria Municipal de Educação de Quixadá, o componente curricular Computação deveria ser trabalhado durante as aulas do componente curricular Ciências.

Em seguida, deu-se início ao jogo de tabuleiro. Desenhando o tabuleiro na lousa e dividindo a turma em quatro equipes, as bolsistas distribuíram plaquinhas de fato ou *fake* para que os alunos pudessem levantar quando tirassem o cartão de pergunta. Um representante de cada equipe deveria jogar o dado e escolher um cartão de pergunta. Caso acertasse, a equipe andaria o número de casas determinadas pelo dado e, caso errasse, teria que esperar até a próxima vez. O jogo foi um momento divertido e descontraído, em que os alunos puderam aprender mais sobre *fake news* relacionadas ao conteúdo que viram nas aulas anteriores.

Para a realização desse jogo, foram confeccionados 50 cartões com diversas informações, contendo informações falsas e verdadeiras, para que os estudantes pudessem identificar quais eram as falsas e quais eram as verdadeiras, todas relacionadas ao aquecimento global, efeito estufa e gases da atmosfera terrestre. Dentro desses 50 cartões, também se encontravam cartas de ação, como “Você foi de bicicleta para a escola e economizou na sua pegada de carbono, avance duas casas” ou “Você usou IA para fazer a atividade de casa, retorne três casas”, entre outras.

A metodologia da *gamificação* utilizada pelas bolsistas foi muito significativa para a construção do conhecimento dos estudantes do 7º ano C e A, pois possibilitou engajamento, cooperação, informação, participação, autonomia e protagonismo dos estudantes, que se mostraram muito competitivos e com rendimento muito positivo, considerando o número de acertos cada vez maior das equipes que

estavam mesmo dispostas a ganhar o jogo. Para Meroto *et al.* (2024, p. 4), “[...] essa abordagem busca incorporar aspectos lúdicos e interativos nos processos educativos, com o objetivo de aumentar a motivação, o engajamento e a eficácia da aprendizagem”. Ao final, a equipe vencedora ganhou uma caixa de chocolate.

Nesse contexto, observa-se que a participação do Pibid na Escola Padre Vicente Gonçalves de Albuquerque tem contribuído de forma significativa para a construção do conhecimento dos estudantes de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, com atividades que estimulam a participação dos discentes de forma reflexiva e autônoma nas aulas de Ciências, favorecendo a formação de um cidadão crítico e com capacidade de participar da tomada de decisões relacionadas ao meio ambiente, à sociedade e à ciência.

Práticas, saberes e aprendizagens nas aulas de Biologia no Ensino Médio

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Luiz Gonzaga da Fonseca Mota, situada no bairro Planalto Renascer, em Quixadá, atua na formação de jovens na modalidade de Ensino Médio regular nos turnos manhã, tarde e noite, sendo que o período noturno também funciona na extensão de ensino localizada no distrito de Juá; em 2026, a escola iniciou o tempo integral com as turmas das 1ª séries na sede, no turno diurno. Possui dez salas de aula, um Laboratório de Ciências, um Laboratório de Informática, uma sala de professores, uma sala de Multimeios e uma

quadra poliesportiva. Conta com 60 professores, três coordenadores e um diretor. Atualmente atende a 862 alunos dos bairros circunvizinhos e distritos próximos à sua localização e há 41 anos forma cidadãos críticos, preparados para formações superiores e para o mercado de trabalho. Diante desse contexto e pensando em aprimorar cada vez mais o ensino, a escola participa pela segunda vez do Pibid, visto que o programa insere os licenciandos no cotidiano da sala de aula de escolas públicas, proporcionando-lhes a oportunidade de observar e ministrar aulas e elaborar atividades inovadoras e criativas que relacionem teoria e prática, facilitando o processo de ensino e aprendizagem e contribuindo para a formação de futuros professores.

A escola conta com a participação de oito bolsistas, licenciandos do curso de Ciências Biológicas, e uma supervisora, professora efetiva de Biologia da referida instituição, que orienta e estimula o protagonismo dos discentes, importante para a construção de uma educação significativa. Nesse sentido, como afirma Freire (2002, p. 47): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Fica evidente que os licenciandos devem assumir esse papel de protagonistas da sala de aula, principalmente durante as regências, para que possam desempenhar suas funções de forma ativa e efetiva.

A EEMTI Gonzaga Mota possui um Laboratório Educacional de Ciências (LEC) multidisciplinar abrangendo os componentes curriculares de Biologia, Física, Matemática e Química. Dessa forma, os bolsistas realizam atividades

práticas para relacioná-las com a teoria vista em sala de aula, facilitando a aprendizagem dos educandos. Diante desse contexto, as aulas práticas desempenham um papel fundamental no ensino de Ciências, pois contribuem para o desenvolvimento da visão científica e da capacidade de resolução de problemas (Krasilchik, 2000).

Como exemplo dessa relação entre teoria e prática, podemos destacar como atividade exitosa a execução da aula prática sobre a flor de hibisco no LEC com as turmas das 3^a séries A, B, C, D e E, turnos manhã e tarde, que contemplou os conteúdos de Genética e Botânica com o objetivo de identificar os órgãos de proteção, reprodução, estruturas de suporte da flor, além de compreender como Mendel realizou a autofecundação e a fecundação cruzada utilizando a flor da ervilha, semelhante à flor de hibisco, por ser hermafrodita e completa.

De forma instrutiva e dinâmica, a aula foi iniciada pelos bolsistas mediante explicação dos objetivos, do roteiro metodológico e do elo entre a Genética, com os cruzamentos de Mendel, e a Botânica, com a flor completa de hibisco. A turma foi dividida em equipes, tendo cada equipe ficado com os materiais a serem utilizados: flor, para observação, identificação dos órgãos de proteção, reprodução e estruturas de suporte; lâmina; placa de Petri; microscópio para observação do ovário, óvulos, estigma, antera e grãos de pólen; e materiais para dissecação, pinça, bisturi e agulha de dissecação. Posteriormente os bolsistas dissecaram a flor, tiraram amostras para observá-las no microscópio e, em seguida, cada equipe preparou a sua lâmina para a ob-

servação. Para a conclusão, foi proposta aos alunos uma atividade escrita, além de questionamentos realizados pelos bolsistas sobre o conteúdo abordado e explorado em aula.

A execução metodológica da aula prática desenvolvida pelos bolsistas oportunizou aos educandos tornarem-se sujeitos ativos, ao transformar o conhecimento teórico em aprendizagem significativa e estimular a colaboração, a argumentação, o interesse, a participação, o desenvolvimento de habilidades técnicas, como o manuseio de instrumentos e de equipamentos, e o cumprimento de normas de segurança. Nesse contexto, destaca-se que, por trás da ampla utilização das atividades experimentais no ensino de Ciências, existem diferentes concepções de ciência, ensino e aprendizagem que orientam essas práticas (Krasilchik, 2000; Oliveira; Obara, 2018). De acordo com esses autores, as aulas práticas podem contribuir para tornar o ensino de Ciências (Biologia) mais investigativo, questionador, incentivando o aluno a construir o seu conhecimento de forma autônoma e participativa, porém vai depender de como o professor entende o que é a ciência, como se ensina e como se aprende.

Outra atividade realizada pelos bolsistas é o Café com Poesia, que acontece uma vez ao mês com a escolha de temas diversos relacionados ao meio ambiente, datas comemorativas, como Dia Mundial da Água e Dia Internacional da Mulher, das Mulheres na Ciência, da Poesia, das Florestas e da Discriminação Zero. Nesse contexto, bolsistas e supervisora escolhem seus textos previamente e, no dia do planejamento, em horário específico para esse momento,

reúnem-se para fazer a leitura e recitação das poesias, textos, crônicas e cordel; posteriormente cada participante reflete sobre a produção poética escolhida ou a de um colega.

A atividade encerra-se com um lanche compartilhado, no qual os participantes contribuem com alimentos como café, leite, iogurte, frutas, biscoitos, pães, bolos e queijo. Configura-se como um momento de interação que fortalece os vínculos entre bolsistas e supervisora, pois trabalha as emoções, a empatia e a parceria, ao mesmo tempo que promove a troca de conhecimentos e a valorização da cultura popular brasileira, uma vez que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica” (Vygotsky, 1998, p. 115).

A atividade descrita como a socialização das poesias e o café compartilhado evidencia que os momentos de interação entre os participantes e a aprendizagem ocorrem por meio das trocas de experiências, do diálogo, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e cooperação. Nesse sentido, essa prática se relaciona com a ideia de Vygotsky (1998), ao considerar que a aprendizagem acontece por meio das relações sociais.

Conclusão

O Pibid permite uma troca enriquecedora de experiências, saberes e aprendizagens para as instituições que participam do programa, seja na escola de Ensino Fundamental, seja na escola de Ensino Médio, também para os estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas, bolsis-

tas do programa que participam ativamente do cotidiano da escola de Educação Básica, com o desenvolvimento de regências que utilizam metodologias que integram teoria e prática, estimulando a curiosidade e participação dos estudantes nas escolas.

Dessa forma, observam-se a importância e as contribuições do Pibid na formação de licenciandos em Ciências Biológicas, mas também para os estudantes da escola pública de educação básica, pois os relatos mostram que as metodologias de ensino desenvolvidas pelos bolsistas na escola favorecem aulas dinâmicas e interativas, em que os estudantes participam ativamente do processo de construção do conhecimento.

Referências

- ANTUNES, J.; TORRES, C. M. G.; ALVES, F. C.; QUEIROZ, Z. F. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 6, e12517, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12517. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12517>. Acesso em: 10 jul. 2026.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das Ciências. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. DOI: 10.1590/S0102-88392000000100010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/6JHhKtbK9k-CvJ4GXgJkW9vr/>. Acesso em: 10 jul. 2026.
- MARQUES, H. R. et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. *Avaliação*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 718-741, 2021. DOI: 10.1590/S1414-40772021000300008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/>. Acesso em: 10 jul. 2026.
- MEROTO, M. B. N. et al. Jogando para aprender: como a gamificação está mudando a educação. *Revista Foco*, Curitiba, v. 17, n. 1, e4122, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n1-122. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco>. Acesso em: 10 jul. 2026.

MORAES, S. S.; MARCIONÍLIO, S. M. L. O.; PANIAGO, R. N. Abordagens construtivistas no processo ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental a partir da análise do projeto político-pedagógico. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 14, e296101420317, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i14.20317. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20317>. Acesso em: 10 jul. 2026.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, A. L.; OBARA, A. T. O ensino de Ciências por investigação: vivências e práticas reflexivas de professores em formação inicial e continuada. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 65-87, 2018. Disponível em: <https://ienci.ifufrgs.br/index.php/ienci>. Acesso em: 10 jul. 2026.

SANTOS, F. T. N.; JARDIM, M. I. A. O Laboratório de Ciências como espaço de aprendizagem significativa no ensino de Ciências no Ensino Fundamental. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Málaga, v. 17, n. 10, p. 1-22, 2025. Disponível em: <https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ced>. Acesso em: 10 jul. 2026.

SILVA, S. R.; LIMA, R. A.; COUTINHO, T. C. Análise das contribuições do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para formação de professores no Alto Solimões, Amazonas. *Iniciação & Formação Docente*, Uberaba, v. 7, n. 2, p. 355-378, 2020. DOI: 10.18554/ifd.v7i2.4192. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/4192>. Acesso em: 10 jul. 2026.

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

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

ALFABETIZAÇÃO EM QUIXADÁ: UMA LEITURA HISTÓRICO-CRÍTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CEARENSES EM DIÁLOGO COM O PIBID

Maria Lenúcia de Moura

Introdução

Tentaremos, neste breve espaço, refletir numa perspectiva crítica sobre o contexto da educação cearense, tconsiderando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) desenvolvido no Núcleo de Alfabetização da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), e, a partir das escolas-campo, compreender os processos que atravessam a educação quixadaense. Geograficamente Quixadá, no estado do Ceará, localiza-se na mesorregião do Sertão Central, distante da capital 197 quilômetros. Possui 121 escolas municipais em seus 13 distritos educacionais. No momento desta escrita, o processo de distribuição distrital está em mudanças.

Para compreendermos a educação de Quixadá e os processos de alfabetização que estão sob nossas lentes, faz-se necessário recorrer à história numa leitura de totalidade do objeto, como bem sentenciou Marx (2013, p. 32), “[...] só existe uma ciência, e essa ciência é a história”. A perspectiva histórica nos coloca irremediavelmente ligados à perspectiva dialética, indo do todo às partes no intuito de perceber o movimento das partes no todo, compreendendo

a dinâmica que o objeto – aqui, educação – sofre nas determinações do todo e sentença na replicação às partes.

Este texto é apenas o elemento introdutório de um trabalho iniciado em outubro de 2024 com o Pibid, dessa forma não esgotaremos aqui o tema, haja vista, como já anunciado, o espaço limitado para a escrita. Pretendemos desenvolver a seguinte questão de pesquisa: em que medida o contexto histórico e político das reformas educacionais brasileiras, especialmente no Ceará, influencia os processos de alfabetização e como as concepções de alfabetização da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se relacionam com princípios construtivistas de educação? No desenvolvimento desta pesquisa e consequentemente nos textos seguintes, apoiados neste, aprofundaremos a discussão e, numa leitura de conjunto, apontaremos caminhos viáveis no processo que ora expectamos. Neste trabalho, ampliaremos a visão sobre o objeto a partir da teoria e dos documentos oficiais.

Dentre os objetivos da pesquisa mais ampla, destacamos dois que investigamos aqui, quais sejam: analisar o contexto histórico e político das reformas educacionais brasileiras e seu impacto na alfabetização cearense e explorar as concepções de alfabetização presentes na PNA e na BNCC, identificando pontos de convergência com a pedagogia construtivista.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e crítico-dialética, fundamentada na perspectiva histórico-crítica da educação. O objetivo é compreender como o contexto histórico e político das reformas educacionais brasileiras, especialmente no Ceará, impacta

os processos de alfabetização e como as concepções da PNA e da BNCC se articulam com princípios construtivistas. Essa abordagem permite analisar os documentos não apenas em sua dimensão normativa, mas também em suas contradições internas e implicações sociais.

A pesquisa utilizou um conjunto de referenciais teóricos para compreender o objeto, entre os quais: Karl Marx e Friedrich Engels, para fundamentar a perspectiva histórico-dialética, compreendendo a educação como parte das determinações sociais e econômicas; Dermeval Saviani, como referência central da pedagogia histórico-crítica, defendendo a escola como espaço de transmissão do conhecimento sistematizado e de formação humana integral; Newton Duarte, para problematizar as apropriações neoliberais do construtivismo e discutir as ilusões da chamada “sociedade do conhecimento”, contrapondo-as à necessidade de uma educação emancipatória; Freitas, Laval e Moura, para a compreensão do contexto das políticas públicas; e, por fim, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, para compreender a psicogênese da língua escrita e a influência das concepções construtivistas nos processos de alfabetização. Como procedimentos, examinamos os documentos da PNA e da BNCC.

Atuais políticas educacionais: como chegamos até aqui? Um panorama conciso para dar sentido ao texto

O debate em torno das reformas educacionais no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, insere-se em um contexto de reconfiguração política e econômica mar-

cado pela ascensão do neoliberalismo e pela consolidação de práticas de responsabilização na educação. Segundo Freitas (2018), a coalizão formada pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e pelo então Partido da Frente Liberal (PFL) desempenhou papel central nesse processo, ao introduzir de forma sistemática as referências nacionais curriculares e ao fortalecer os mecanismos de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que se tornaram pilares de um sistema de controle e padronização da escola pública, especialmente no Ceará.

Ainda segundo esse autor, esse movimento, longe de ser exclusivo do Brasil, articulou-se com tendências internacionais, notadamente nos Estados Unidos, onde a lei *No Child Left Behind* inaugurou a era da *accountability* educacional (Freitas, 2018). A partir daí, a lógica empresarial passou a orientar reformas que, sob o discurso da qualidade e da eficiência, buscavam submeter a educação às dinâmicas do mercado. Nada de novo no horizonte educacional brasileiro, que desde 1990 recebe interferências externas em suas políticas através do Banco Mundial.

Embora os governos posteriores, liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), tenham ensaiado uma inflexão desenvolvimentista, ainda segundo Freitas (2018), o golpe jurídico-parlamentar de 2016 representou um marco de retomada do neoliberalismo, reinstalando no Ministério da Educação quadros vinculados à coalizão de centro-direita. Esse retorno, contudo, não se deu em condições idênticas às dos anos 1990: emergia uma “nova direita”, estruturada

em redes de influência que envolviam partidos, fundações, organizações sociais e movimentos como o Escola sem Partido e o Movimento Brasil Livre (Freitas, 2018).

Assim, a reforma empresarial da educação deve ser compreendida como parte de um movimento global que, ao proclamar a busca por qualidade universal, promove a padronização, a intensificação dos testes e a responsabilização verticalizada, em detrimento da diversidade cultural e da autonomia dos sistemas nacionais. Trata-se de um projeto que, ao deslocar a educação para a lógica mercantil, redefine-a como serviço, e não como direito, instaurando uma agenda que exige análise crítica e resistência qualificada. No Ceará, na formação de professores, temos a inserção direta de agências multilaterais.

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação, segue-se que uma teoria crítica – que não seja reprodutivista – só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.

Aspectos legais da perspectiva de alfabetização desenvolvida

Nos últimos 20 anos, o país, de modo geral, e o Ceará, de modo específico, passam por grandes transformações no cenário educativo. A implementação de programas educacionais, como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e os avanços nas avaliações dos índices educacionais,

entre eles, a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee), foram importantes elementos que podem ter contribuído para o avanço, em números, da alfabetização de Quixadá.

Em artigo recente (2023) na *Revista Brasileira de Alfabetização*, Ricardo Luiz Bittencourt analisa as relações entre a PNA e a BNCC examinando como os documentos tratam a alfabetização e identificando pontos de conciliação e tensões conceituais. Do texto extraímos um quadro para melhor análise e acompanhamento.

Quadro 1 - Quadro para análise da PNA e BNCC

Aspecto	PNA	BNCC
Concepção de alfabetização	Ênfase técnica e normativa, centrada na decodificação e métodos fônicos.	Integra alfabetização ao letramento, valorizando práticas sociais da leitura e escrita.
Tempo de alfabetização	Até o 2º ano do ensino fundamental, com foco em resultados mensuráveis.	Também até o 2º ano, mas articulado ao desenvolvimento integral da criança.
Métodos pedagógicos	Privilegia métodos estruturados, especialmente de base fônica.	Defende pluralidade metodológica, permitindo adaptação ao contexto escolar.
Visão de aprendizagem	Mais voltada para eficácia e padronização dos processos.	Mais voltada para a diversidade cultural e social, com ênfase na formação cidadã.

Fonte: Elaboração da autora (2026).

A alfabetização, enquanto processo de apropriação da leitura e da escrita, constitui um dos pilares da educação básica e representa condição indispensável para o exercício da cidadania. No Brasil, dois documentos norma-

tivos recentes, a PNA e a BNCC, estabelecem diretrizes e concepções que orientam práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas para esse campo.

A BNCC adota uma concepção ampliada de alfabetização, articulando-a ao letramento. Nesse sentido, não se trata apenas da decodificação de símbolos gráficos, mas da inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita, reconhecendo a diversidade cultural e linguística do país. A alfabetização é compreendida como processo que deve ocorrer em diálogo com o desenvolvimento integral da criança, valorizando múltiplas metodologias e contextos.

Por sua vez, a PNA enfatiza uma abordagem mais técnica e normativa, centrada na eficácia dos métodos de ensino. O documento privilegia práticas estruturadas, especialmente de base fônica, defendendo que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser sistemática e orientada por evidências científicas. A concepção de alfabetização, nesse caso, aproxima-se de uma perspectiva mais instrumental, voltada para garantir resultados mensuráveis e padronizados.

Tanto a BNCC quanto a PNA convergem ao estabelecer que a alfabetização deve ocorrer até o final do 2º ano do ensino fundamental. A BNCC, entretanto, insere essa meta em um projeto pedagógico mais amplo, que considera o desenvolvimento integral da criança e a pluralidade de estratégias didáticas. Já a PNA reforça a necessidade de cumprir esse prazo com rigor, destacando a urgência de assegurar que todas as crianças alcancem níveis satisfatórios de leitura e escrita nesse período, como forma de prevenir defasagens futuras.

Conclusão

Considerações iniciais da pesquisa e finais para este texto

A tensão entre a PNA e a BNCC revela duas concepções distintas de alfabetização. A primeira, de base fônica e normativa, privilegia resultados mensuráveis e reforça a lógica produtivista. A segunda, articulada ao letramento, reconhece a dimensão social da leitura e da escrita, no entanto centrada na lógica do indivíduo. A análise marxista nos permite compreender que essas concepções não são neutras, as quais refletem interesses que não estão na base das necessidades da classe trabalhadora.

A chamada sociedade do conhecimento é, na realidade, uma sociedade das ilusões, pois o acesso ao conhecimento continua sendo profundamente desigual e condicionado pelas relações de classe (Duarte, 2011, p. 18).

A análise da PNA e da BNCC remete às reflexões de Duarte (2011), pois políticas como as citadas, mesmo quando falam em universalizar a alfabetização, podem reproduzir desigualdades se não enfrentarem as condições sociais concretas.

Ainda citando o autor, “O aprender a aprender, tão exaltado pelas pedagogias contemporâneas, converte-se em um mecanismo de adaptação às exigências do mercado, e não em um processo de emancipação humana”. Embora a PNA se apresente mais técnica e normativa e a BNCC mais ampla e social, ambas estão presas à lógica de mercado destacada por Freitas (2018), deslocando para o

indivíduo a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso escolar. A responsabilização do indivíduo é reforçada pelo discurso capitalista que foi transferido à lógica escolar pela pedagogia das competências.

As ideias impostas pela política educacional ganham corpo na formação de professores desenvolvida pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) no Ceará, realizada com os professores alfabetizadores do município, chegando também à escola pelos documentos normativos, na ponta do processo. A BNCC, por exemplo, não assume metodologia explícita, mas sua ênfase em competências e habilidades permite práticas alinhadas às ideias construtivistas, bem como reconhece o erro como etapa da aprendizagem, característica central da abordagem construtivista.

A PNA, por sua vez, defende que a alfabetização deve ser orientada por evidências científicas, mas reconhece que a criança participa ativamente do processo, o que nos remete às reflexões de Saviani (2011), ao afirmar o caráter pseudocientífico dos métodos novos. Ao estabelecer a relação direta da criança em sua aprendizagem, a pseudocientificidade do método fica clara e ainda a coloca dentro da lógica da eficácia e da padronização dos testes. Percebemos que a BNCC se articula mais diretamente ao construtivismo quando valoriza práticas sociais e a construção ativa do conhecimento, embora a PNA dialogue indiretamente com a psicogênese da língua escrita.

O exame do contexto histórico e político das reformas educacionais brasileiras, especialmente no Ceará, eviden-

cia que os processos de alfabetização têm sido fortemente condicionados por disputas ideológicas e metodológicas. Desde os anos 1990, a ascensão de políticas neoliberais e a lógica da responsabilização introduziram mecanismos de padronização e controle, como o PAIC e o Spaece, que, embora tenham contribuído para avanços mensuráveis, também reforçaram uma concepção tecnicista da alfabetização. Nesse cenário, a PNA e a BNCC se apresentam como documentos centrais, mas com orientações um pouco distintas, como já apresentado acima.

Costa *et al.* (2023) oferecem uma contribuição decisiva às questões trabalhadas neste texto. Ao relatar experiências de recomposição da aprendizagem em escolas periféricas no pós-pandemia, os autores demonstram que a simples adoção de práticas cotidianas não é suficiente para superar as defasagens. Embora o contexto não seja o mesmo, estabelece relação direta com o objeto aqui retratado; quando embasados na pedagogia histórico-crítica, eles defendem o uso de textos clássicos da literatura infantil e o ensino sistemático das relações grafema-fonema como caminho para garantir tanto o domínio técnico da escrita quanto o acesso aos conteúdos culturais de maior densidade.

Essa perspectiva nos lembra que o contexto histórico e político das reformas educacionais brasileiras, especialmente no Ceará, influencia os processos de alfabetização ao tensionar padronização técnica e práticas sociais de leitura e escrita, esvaziando o sentido da aprendizagem como apropriação da cultura humana constituída ao longo dos tempos. A experiência relatada por Costa *et al.* (2023)

aponta para a necessidade de superar tanto o tecnicismo quanto o construtivismo adaptado ao cotidiano, propondo uma alfabetização fundamentada na pedagogia histórico-crítica, que articule o domínio técnico da escrita com a formação cultural e cidadã.

Essa perspectiva reforça a crítica de Duarte (2022) às ilusões da “sociedade do conhecimento”, mostrando que a alfabetização não pode se reduzir a adaptação às exigências do mercado, mas deve ser compreendida como prática emancipatória, sendo urgente fortalecer práticas que, para além da padronização e da adaptação, promovam o acesso ao conhecimento clássico e à emancipação humana.

Consideramos, por fim, que as concepções críticas de Duarte (2022), centradas nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Saviani (2011), alertam-nos para os riscos de um construtivismo esvaziado e adaptado ao mercado e reforçam a necessidade de uma leitura histórico-crítica do processo de alfabetização de crianças, objetivo que está na gênese do projeto de pesquisa e extensão que deu origem a este texto e que está irremediavelmente ligado à dinâmica do Pibid e às ricas interações nascidas nas salas de aula entre os *pibidianos*, as supervisoras, as crianças e a coordenação de área. Esperamos, no desenvolvimento da pesquisa, tecer contribuições pertinentes a esse processo e apresentá-las em outra oportunidade.

Referências

- BITTENCOURT, R. L. A Política Nacional de Alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular: concepções em movimento. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Vitória, v. 1, n. 2, 2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023.
- BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.
- COSTA, B. M. P.; MAZZEU, F. J. C.; TAMIÃO, M. C. O.; OLIVEIRA, S. S. Recomposição da aprendizagem na alfabetização: caminhos possíveis. In: BASQUEROTE, A. T. (org.). *A educação enquanto fenômeno social: perspectivas atuais*. Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 239-250.
- DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.
- DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1: O processo de produção capitalista. Tradução de Ruben Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

INTERDISCIPLINARIDADE EM UM PIBID DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: EXPERIÊNCIAS NA ROTATIVIDADE DE BID PELAS ESCOLAS-CAMPO

*Guilherme de Oliveira Sousa
John Victor Bezerra de Melo
Francisco Ranulfo Freitas Martins Júnior*

Introdução

A educação brasileira tem passado por importantes transformações nas últimas décadas, destacando-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a organização dos currículos da educação básica e propõe maior articulação entre os componentes curriculares (Brasil, 2018). Todavia, o ensino de Ciências enfrenta uma crise persistente, caracterizada pela desmotivação docente e pelo baixo interesse dos estudantes (Fourez, 2003). Esse cenário está associado à predominância de práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos, o que dificulta a construção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, Sasseron e Carvalho (2011) destacam a necessidade de práticas pedagógicas voltadas à alfabetização científica, promovendo a contextualização dos conteúdos e o desenvolvimento do pensamento crítico.

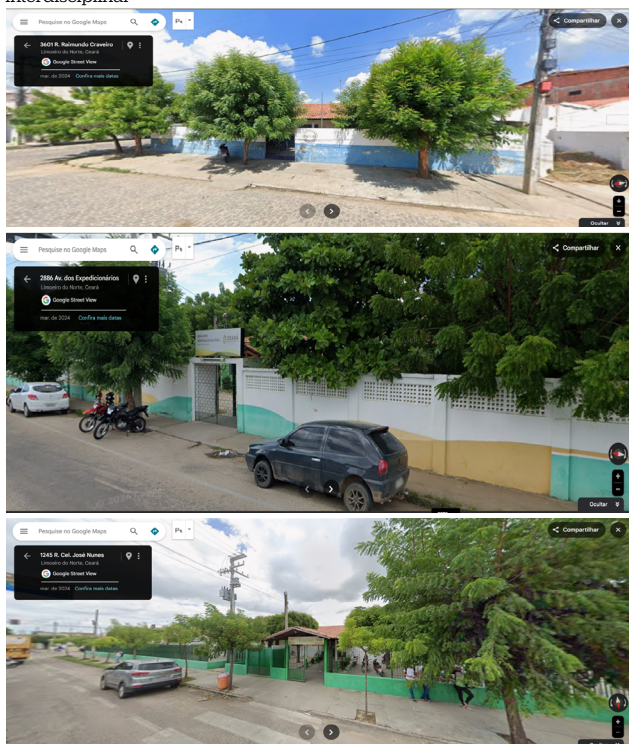
Nesse contexto, a interdisciplinaridade se configura como alternativa relevante para o ensino de Ciências, ao possibilitar a integração entre diferentes áreas do conhecimento e favorecer a compreensão de fenômenos complexos. Conforme Fazenda (2011), essa abordagem contribui para a superação da fragmentação do conhecimento, promovendo aprendizagens com mais significado.

Apesar de suas potencialidades, a implementação da interdisciplinaridade ainda enfrenta desafios no contexto escolar, como limitações estruturais e dificuldades no planejamento docente (Augusto; Caldeira, 2007). Sendo assim, cada escola possui uma diferente realidade que interfere diretamente na eficácia de práticas interdisciplinares. Além disso, estudos recentes indicam que a formação de professores ainda carece de abordagens que integrem teoria e prática de maneira efetiva (Sasseron; Carvalho, 2011).

É nesse contexto que programas de formação docente, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), assumem papel fundamental ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar e incentivar práticas pedagógicas inovadoras (Brasil, 2024).

Diante do exposto, este capítulo tem como objetivo analisar a atuação de licenciandos/*pibidianos* em experiências interdisciplinares no ensino de Ciências em três escolas-campo do Pibid (Figura 1), buscando compreender suas contribuições para a formação docente e para os processos de ensino e de aprendizagem.

Figura 1 - Fachadas das três escolas-campo integrantes do subprojeto interdisciplinar



Fonte: Google Maps e Acervo Escolar.

Desenvolvimento

Este relato apresenta a experiência de dois Bolsistas de Iniciação à Docência (BID) integrantes de um subprojeto interdisciplinar do Pibid (Biologia, Física e Química) na Universidade Estadual do Ceará (Uece), especificamente na unidade Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam). Desse modo, busca-se compreender diferentes contextos escolares vinculados ao subprojeto mencionado, através do rodízio dos BID nas escolas e como isso interfere na construção da interdisciplinaridade e da prática docente. Para fins de preservação do anonimato, os participantes foram identificados como “BID 1” e “BID 2”. O BID 1 é discente do curso de licenciatura em Física da Fafidam, enquanto o BID 2 é estudante do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Fafidam.

O BID 1 iniciou suas atividades Pibid no ensino fundamental, permanecendo aproximadamente nove meses na Escola-Campo de Ensino Fundamental José Hamilton de Oliveira. Por se tratar de uma instituição municipal localizada em região periférica, nessa escola foram observadas limitações estruturais significativas, especialmente a ausência de laboratórios, o que compromete a realização de atividades experimentais, elemento fundamental para o ensino de Ciências. Esse cenário reflete desafios recorrentes no ensino de Ciências, frequentemente marcados pela escassez de recursos e pela predominância de aulas tradicionais transmissíveis (Fourez, 2003).

Apesar dessas limitações, foram desenvolvidas estratégias pedagógicas alternativas, com destaque para a uti-

lização de atividades experimentais de baixo custo. Essas práticas se mostraram eficazes ao favorecer o engajamento dos estudantes e a construção de conhecimentos de forma mais concreta e significativa, evidenciando a importância da contextualização e da alfabetização científica no processo de ensino-aprendizagem, conforme discutido por Sasse-ron e Carvalho (2011).

Os principais desafios enfrentados estavam diretamente relacionados às condições estruturais da escola, no entanto o rodízio entre diferentes instituições possibilitou a comparação entre realidades distintas, evidenciando que escolas com melhor infraestrutura oferecem condições mais favoráveis ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. Tal aspecto pode ser observado na Figura 2, que apresenta uma atividade experimental voltada ao ensino de Termodinâmica. Dessa forma, percebe-se que o ambiente escolar exerce influência significativa tanto na qualidade do processo educativo quanto na atuação docente.

Figura 2 - Prática experimental realizada em laboratório



Fonte: Acervo dos autores.

No que se refere à dimensão formativa, destaca-se o papel do Pibid ao proporcionar a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, favorecendo a articulação entre teoria e prática (Brasil, 2024). Nesse contexto, a participação dos estudantes na Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) revelou resultados expressivos, como a conquista de medalhas e menções honrosas, o que indica não apenas desempenho acadêmico, mas também maior engajamento dos estudantes e apropriação dos conteúdos científicos. Esses resultados indicam avanços no desempenho dos estudantes e refletem o impacto positivo das ações desenvolvidas. Tais evidências dialogam com Beserra *et al.* (2026), ao apontarem que a OBA contribui significativamente para a aprendizagem de conceitos científicos por meio de práticas interdisciplinares e contextualizadas.

Em paralelo com a experiência do BID 1, a trajetória do BID 2 amplia a compreensão dessas práticas ao evidenciar diferentes possibilidades de atuação docente em contextos diversos. Sua inserção inicial ocorreu na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Arsênio Ferreira Maia, cuja proposta pedagógica contempla não apenas as disciplinas da base comum, mas também componentes voltados à formação integral dos estudantes, como Eletiva de Profissão e Carreira e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

Essa experiência permitiu ao bolsista compreender a docência para além do ensino disciplinar, evidenciando a importância de abordagens interdisciplinares e integradoras, conforme afirma Fazenda (2011). A presença de infraestrutura mais adequada, incluindo Laboratório

de Ciências, recursos tecnológicos e salas climatizadas, contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais diversificadas, especialmente no que se refere à realização de atividades experimentais.

Entretanto, ao longo do rodízio, o BID 2 também atuou na Escola José Hamilton de Oliveira, cuja realidade se aproxima daquela vivenciada pelo BID 1, marcada por limitações estruturais significativas. No contexto da escola mencionada, tornou-se evidente a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas, sobretudo por meio da utilização de materiais didáticos de baixo custo e da elaboração de estratégias interativas, como jogos educativos.

Embora realizadas em condições adversas, essas práticas foram eficazes ao promover o engajamento dos estudantes e a revisão dos conteúdos, ainda que enfrentando dificuldades estruturais já apontadas por Augusto e Caldeira (2007), no que se refere à implementação da interdisciplinaridade no ambiente escolar.

Um aspecto particularmente relevante da atuação do BID 2 refere-se ao acompanhamento individual dos estudantes com dificuldades em conteúdos fundamentais, especialmente na área de Matemática (Figura 3). A vivência permitiu evidenciar a importância de intervenções pedagógicas mais direcionadas, capazes de atender às necessidades específicas dos alunos e contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem. Essa ação está em consonância com as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que estabelece, entre os princípios do programa, o combate

às desigualdades sociais e educacionais (Brasil, 2024). Tal aspecto mostra-se especialmente relevante, considerando que muitos dos estudantes atendidos encontravam-se em situação de vulnerabilidade social.

Figura 3 - Momento de recomposição de aprendizagem



Fonte: Acervo dos autores.

Na etapa final do rodízio, na Escola de Ensino Médio Lauro Rebouças de Oliveira, o BID 2 pôde observar uma realidade a qual considerou intermediária, pois ele julgou esta escola como possuindo infraestrutura relativamente adequada e organização curricular centrada nas disciplinas da base comum. Essa vivência, aliada às experiências anteriores, possibilitou uma visão mais ampla das diferentes realidades educacionais e das múltiplas demandas da prática docente.

Ao comparar as experiências dos dois bolsistas, observa-se que, independentemente do nível de ensino ou das condições estruturais, a atuação docente exige constante adaptação e reflexão. Enquanto o BID 1 enfrentou inicialmente os desafios do ensino fundamental em contextos mais precarizados, o BID 2 transitou por diferentes realidades, evidenciando a complexidade do trabalho docente e a necessidade de abordagens interdisciplinares.

Além disso, a experiência de iniciação à docência no ensino médio, especialmente em contextos com melhor infraestrutura, evidenciou a importância da articulação entre teoria e prática, sobretudo no ensino de disciplinas como Física e Química, que demandam estratégias que tornem os conteúdos mais concretos e acessíveis. Isto corrobora as discussões de Augusto e Caldeira (2007) sobre práticas interdisciplinares como uma das formas de tornar o ensino mais atrativo.

De modo geral, as experiências vivenciadas pelos bolsistas evidenciam que, apesar das limitações estruturais presentes em algumas instituições, é possível desenvolver práticas pedagógicas significativas por meio de abordagens interdisciplinares, contextualizadas e adaptativas. Ademais, o Pibid se consolida como um espaço formativo essencial, ao proporcionar vivências que contribuem para a construção da identidade docente e para a compreensão das múltiplas realidades do contexto educacional.

Conclusão

De acordo com o relato exposto, conclui-se que a interdisciplinaridade é amplamente defendida por diversos autores da área educacional como uma das formas de superar a fragmentação do conteúdo e tornar o ensino mais atrativo. A experiência de rotatividade dos bolsistas confirma isso, no entanto fica evidente que a implementação da interdisciplinaridade ainda encontra bastantes entraves para a sua efetivação. Essa aplicação não se detém apenas à intencionalidade do professor, mas a um contexto que circunda o trabalho docente.

Ficou evidente que as desigualdades sociais entre as instituições de ensino contempladas pelo subprojeto interdisciplinar do Pibid Fafidam/Uece afetam diretamente o trabalho docente e consequentemente o aprendizado dos estudantes. Escolas com melhores infraestrutura são o contraste em relação àquelas com infraestrutura ruim, pois as primeiras tendem a favorecer a diversidade metodológica de ensino; enquanto as últimas induzem o professor a se reinventar constantemente em busca de formas inovadoras de ensinar.

Além disso, apesar de ser uma temática bastante debatida no ambiente universitário, a prática da interdisciplinaridade ainda é difícil de ser efetivada, e os estudantes de licenciatura, após se formarem e entrarem em sala de aula, encontram grandes desafios em promovê-las, fato constatado nas pesquisas que contribuíram com as discussões feitas neste trabalho. Vale ressaltar também que muitos alunos não estão preparados para se deparar com a dura

realidade relatada da desigualdade social entre as escolas. Dessa forma, o Pibid se apresenta como uma possível política educacional que aproxima o futuro professor de seu ambiente profissional já nos primeiros semestres do seu curso de graduação.

Convém destacar que as experiências descritas, como a recomposição de aprendizagem e a realização de experimentos de baixo custo e jogos didáticos, foram de suma importância para que os BID envolvidos ampliassem seus conhecimentos da prática interdisciplinar, o que contribuiu não só com o aprendizado deles, mas também com o ensino de Ciências promovido nas escolas-campo.

Apesar dos desafios citados, as experiências proporcionadas pela rotação nas escolas-campo citadas, no âmbito do subprojeto interdisciplinar do Pibid, corroboraram a ampliação da visão sobre as realidades escolares enfrentadas pelos professores da educação básica. Além disso, foi possível exercer algumas práticas pedagógicas interdisciplinares. Esse tipo de rotatividade permite qualificar ainda mais a formação inicial de professores, capacitando-os a se tornarem profissionais mais preparados, com experiências práticas e sensíveis às realidades da educação contemporânea.

Referências

AQUINO, D. F.; SANTOS, T. C. A interdisciplinaridade na formação inicial dos professores das Ciências Naturais. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 10, n. 34, 2024. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/6236>. Acesso em: 7 abr. 2026.

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da Natureza. *Revista Investigações no Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 139-154, 2007. Disponível em: <https://ienci.ifufrgs.br/index.php/ienci/article/view/481/0>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BESERRA, E. E. L.; MELO, J. V. B.; NUNES, J. P. A.; MACHADO, A. A. C.; MARTINS JÚNIOR, F. R. F. A importância da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) para o conhecimento de alunos do ensino fundamental sobre astros e corpos celestes. *In: ENALIX*, 10., 2026, Brasília, DF. *Anais [...]*. Brasília, DF: UnB, 2026.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Portaria Capes nº 90, de 2024*. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 15 abr. 2026.

CORDEIRO, T. C.; SHAW, G. S. L. Interdisciplinaridade no ensino de Ciências: concepções de licenciandos em Ciências da Natureza e a influência do Programa Institucional de Residência Pedagógica da Univasf. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 15, n. 32, p. 87-104, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v15i32.650>. Acesso em: 2 maio 2026.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FOUREZ, G. Crise no ensino de Ciências?. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003. Disponível em: <https://ienci.ifufrgs.br/index.php/ienci/article/view/542/>. Acesso em: 28 mar. 2026.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://www.ifufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246/172>. Acesso em: 15 abr. 2026.

“E O PASSADO É UMA ROUPA QUE NÃO NOS SERVE MAIS”: EXPERIÊNCIAS E (DES) CONSTRUÇÕES PEDAGÓGICAS DO PIBID GEOGRAFIA

Victória Sabbado Menezes

Introdução

“No presente, a mente, o corpo é diferente...”

O subprojeto Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Estadual do Ceará (Uece) está inserido no Centro de Ciências e Tecnologia (CCT) da referida universidade, no *campus* de Fortaleza, Ceará (CE). Tal subprojeto é constituído pela coordenadora de área, três professores supervisores das escolas parceiras e 24 bolsistas de iniciação à docência (BIDs) do curso de licenciatura em Geografia. Desse modo, as ações são desenvolvidas em três escolas públicas de Ensino Médio de Fortaleza/CE, a saber: a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Parque Presidente Vargas, a Escola de Ensino Médio Governador Aداuto Bezerra e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Fortaleza/CE.

Observa-se que são duas escolas da rede estadual e uma escola da rede federal, com características, estruturas e dinâmicas distintas, o que possibilita aos BIDs a vivência em contextos escolares específicos e singulares. O contexto territorial dessas instituições também é diverso, uma vez que a Escola Presidente Vargas, cuja professora

supervisora é a docente Rose Maia, localiza-se no bairro Parque Santa Rosa, ao passo que a Escola Adauto Bezerra está situada no bairro de Fátima, em que o professor supervisor é o docente Lucas de Holanda; e o IFCE encontra-se no bairro Benfica, com a professora Fabiana Abreu na condição de docente supervisora. Nesse sentido, pensar as práticas pedagógicas em Geografia no âmbito do Pibid pressupõe planejar intervenções contextualizadas e voltadas às especificidades de cada instituição visando ao desenvolvimento de um trabalho que apresente significado para os sujeitos envolvidos.

Diante deste panorama no qual a equipe do subprojeto Geografia do Pibid Uece está inserida desde novembro de 2024, o presente texto tem como objetivo socializar as principais ações desenvolvidas nas escolas parceiras ao longo deste período, com o enfoque para as experiências e (des)construções pedagógicas significativas. No momento da escrita deste texto, estamos com o edital do Pibid Uece em andamento há 16 meses, de modo que não será possível apresentar e analisar a totalidade das ações empreendidas. Realizou-se um recorte com o intuito de partilhar as ações que se destacaram até aqui em cada uma das escolas-campo. Esta delimitação da análise também acarreta a exclusão da menção das atividades desenvolvidas no ambiente universitário, como os cursos de formação, o grupo de estudos e a participação, apresentação e publicação em eventos científicos, por exemplo.

Para tanto, o caminho metodológico abrange a revisão bibliográfica concernente aos eixos temáticos centrais,

quais sejam: o ensino de Geografia e a formação de professores. Além disso, serão explicitadas as ações pedagógicas em Geografia que se destacaram em cada escola parceira até o presente momento. A análise dessas experiências será realizada em diálogo com os referenciais teóricos que fundamentam este texto com o intuito de refletir acerca das (des) construções pedagógicas em Geografia propiciadas pelas intervenções do subprojeto Geografia no espaço escolar.

Por isso, o título deste capítulo inspira-se na música “Velha roupa colorida”, do compositor e músico cearense Belchior (1976), em que um dos trechos da canção afirma: “No presente, a mente, o corpo é diferente... e o passado é uma roupa que não nos serve mais...”. Essa letra está presente no título do capítulo, bem como em todas as suas seções, pois representa a intencionalidade epistemológica e pedagógica que o subprojeto Geografia visa a representar: o compromisso com a ressignificação do ensino de Geografia no espaço escolar aliado à qualificação da formação dos futuros professores. São estes licenciandos, BIDs, que, junto aos professores supervisores e à coordenadora de área, compreendem que o passado, marcado pela educação tradicional e pelo ensino de Geografia mnemônico, reprodutivista e descontextualizado, é uma roupa que não nos serve mais. Logo, o Pibid configura-se como um programa que contribui para o fortalecimento da formação inicial de professores junto à melhoria da qualidade da educação básica e constitui um caminho profícuo para a compreensão de que “no presente, a mente, o corpo é diferente...”.

“Uma nova mudança em breve vai acontecer”: as práticas educativas em Geografia em foco

Em continuidade às reflexões propiciadas pela letra de Belchior (1976), entende-se que “uma nova mudança em breve vai acontecer”, pois é visível o quanto a presença dos subprojetos do Pibid nas escolas influencia positivamente na formação de todos os sujeitos envolvidos, sejam os BIDs em formação inicial, os professores em formação continuada e os estudantes em sua formação escolar. Para exemplificar essas contribuições do subprojeto Geografia, serão apresentadas as principais ações desenvolvidas em cada uma das escolas parceiras.

Cabe esclarecer que estas intervenções partem da concepção epistemológica de que ensinamos Geografia para que o aluno desenvolva um modo de pensar, que é o pensamento geográfico, isto é, a sua capacidade de analisar geograficamente os fatos e fenômenos. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2019, p. 10) afirma que:

[...] pensar está diretamente ligado aos modos de ser de quem pensa e, por sua vez, aos modos de atuar do sujeito que se orienta por seu pensamento. Assim, ressalta-se o pensar, mas em sua necessária inter-relação entre pensar, ser e atuar, o que atribui relevância social ao estudo da Geografia.

Logo, ensinar Geografia abrange a construção de um modo de pensar geograficamente para que o sujeito possa atuar no espaço em que está inserido. Este pressuposto teórico fundamenta as proposições de intervenções do subprojeto Geografia nas três escolas-campo.

Os modos de atuação em cada escola apresentam idiossincrasias decorrentes dos contextos específicos de cada instituição, bem como da forma de trabalho de cada professor supervisor, tendo em vista que os objetivos do subprojeto são comuns, mas há o respeito à autonomia docente quanto ao fazer pedagógico proposto por cada professor supervisor em diálogo com a coordenação de área. Sendo assim, cada equipe de oito BIDs junto ao professor supervisor em cada uma das três escolas possui uma identidade nos modos de fazer. Esta identidade é extremamente relevante para compor a diversidade de experiências que configuram a amálgama da totalidade de ações do subprojeto Geografia, uma vez que as vivências são múltiplas e plurais. Dessa forma, a troca de saberes e experiências no conjunto de BIDs, professores supervisores e coordenadora de área é frutífera ao engendrar processos formativos enriquecedores.

A Escola Presidente Vargas caracteriza-se por uma identidade de trabalho coletivo e cooperativo muito forte. Esta coletividade se materializa no planejamento e na condução das atividades, visto que pressupõe o envolvimento e diálogo dos oito bolsistas junto à professora supervisora. Uma marca deste grupo é a organização de intervenções e regências voltadas ao ensino de Geografia para turmas do Ensino Médio com o uso de diferentes linguagens. Ao longo do ano de 2025, por exemplo, os BIDs atuaram com a professora supervisora na disciplina eletiva de “Cultura Tradicional Popular”, a qual foi organizada para ser ministrada a partir de eixos temáticos como a música, religiosidade,

literatura, artesanato, culinária, lazer e cinema. Também houve intervenções na disciplina de Geografia por meio do trabalho com representações cartográficas, produção de fanzines e jogos, como o bingo geográfico.

É nítida a relação que o grupo da Escola Presidente Vargas busca estabelecer entre Geografia e Arte, a partir do emprego e/ou produção de diversas linguagens no ensino. Destaca-se o trabalho de Geografia com Literatura, o qual culminou com a realização de um minicurso na XXX Semana Universitária da Uece (2025) intitulado “Encontros entre Geografia e Literatura: o espaço geográfico em narrativa”. Esta experiência tem relação com a participação intensa do Pibid Geografia no evento da Semana Literária realizada na escola (Figura 1). Foi estabelecida uma parceria da professora supervisora com as professoras de Língua Portuguesa da instituição, de modo que o evento é pensado de modo a considerar as possíveis tramas entre Geografia e Literatura, abrangendo atividades como a análise geográfica de obras literárias, dinâmicas e debates com os estudantes do Ensino Médio da instituição. Desse modo, o trabalho coletivo também extrapola o Pibid Geografia, pois consolida uma proposta interdisciplinar em diálogo com outras áreas.

Figura 1 - Semana Literária e produções didáticas na Escola Presidente Vargas



Fonte: Acervo da autora (2025).

Estas ações de práticas educativas em Geografia em diálogo com a Arte estão em consonância com o pensamento de Kaercher e Bohrer (2021, p. 100) quando se referem à relevância do que denominam LAM (Literatura, Arte e Música), a qual:

[...] tem potencial para ampliar o pensamento dos/as jovens. Ampliar sua criticidade. A pretensão é estimular o leitor e a leitora a propor ações educativas que conciliem tais áreas de saber, tornar a Geografia 'levedensa'. Leve na forma, densa na reflexão. A LAM é fabulosa janela para 'sentirpensarmos' o mundo. LAM e Geografia, ou Geografia e LAM, assim como tantas outras áreas de conhecimento, querem enriquecer (espiritualmente?) a nós, seres humanos.

Na Escola Adauto Bezerra também há um trabalho dos *pibidianos* com a produção e utilização das diversas linguagens no ensino de Geografia. Estas se materializam em recursos didáticos, como mapas, maquetes, caderno lúdico, aquarela, mapas mentais, fanzines, jogos de tabuleiro e mapas de bolso. Ao longo do ano de 2025, cada BID desta escola elaborou, planejou e executou o seu projeto de ensino individualmente, cuja temática foi escolhida por cada um, como: educação oceânica, música e pensamento geográfico, desconstrução de estereótipos sobre o campo, biomas do Brasil e do mundo, saberes indígenas no contexto cearense, desconstrução de estereótipos a respeito da região Nordeste, direito à cidade e diferenças socioespaciais dos bairros de Fortaleza. Este conjunto de encontros com cada turma resultou no desenvolvimento de diversas atividades e, conseqüentemente, na produção de muitos materiais didáticos, sendo a maioria de autoria dos estudantes, conforme demonstra a Figura 2.

Figura 2 - Materiais didáticos produzidos na Escola Adauto Bezerra



Fonte: Acervo da autora (2025).

Outro ponto que se destaca nas ações do Pibid Geografia na Escola Adauto Bezerra é a realização de aulas de campo, as quais constituem um procedimento metodológico que possibilita realizar leituras de mundo a partir do espaço vivido. Para Castrogiovanni (2015, p. 43), o trabalho de campo assume relevância por permitir que o professor, junto com os alunos, consiga

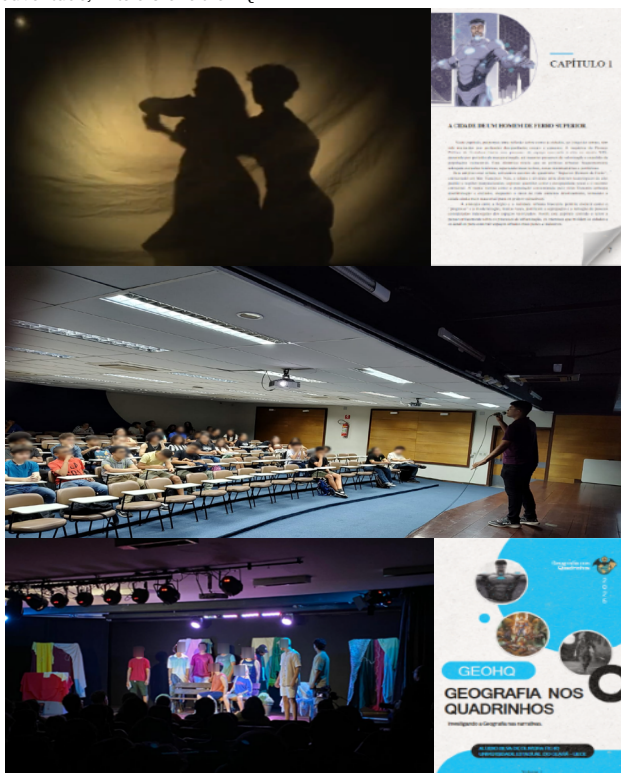
[...] operar o espaço geográfico, é partindo das situações espaciais mais concretas e perceptíveis ao aluno que se deve trabalhar para, posteriormente, chegar à etapa de construir um pensamento geográfico mais abstrato.

Foram realizadas aulas de campo para locais da serra (Guaramiranga), do sertão (Quixadá) e do litoral cearense (Beberibe e Fortim) para que os estudantes pudessem analisar o espaço geográfico, reconhecendo as diferenças das paisagens. Estas aulas de campo foram planejadas pelo professor supervisor com o apoio dos BIDs, mas também houve aulas de campo no ano de 2025 que foram planejadas e conduzidas pelos BIDs sob orientação do professor supervisor, como para a Estação das Artes, Museu da Indústria, Museu da Cultura Cearense e Centro Cultural Dragão do Mar.

No IFCE, de forma semelhante à Escola Presidente Vargas, sobressai-se o trabalho coletivo e interdisciplinar, com destaque para duas ações centrais: os aulões preparatórios para o vestibular da Uece e para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a realização da Mostra Interdisciplinar de Juventude, Arte e Ciência (Figura 3). Além disso, os BIDs também produzem materiais didáticos, como, por exemplo, um livro em formato de história em quadrinhos (HQs) para tratar de conteúdos geográficos. Os aulões preparatórios foram uma proposta do Pibid Geografia aprovada pela instituição, de modo que tomou uma dimensão significativa ao ser institucionalizada como projeto de extensão do IFCE; com o andamento das atividades, outras áreas se somaram a este projeto devido à relevância que assumiu. Os aulões preparatórios para o vestibular e o Enem foram desenvolvidos no auditório da instituição aos sábados ao longo do ano de 2025 e foram abertos ao público, de maneira que atendiam tanto aos estudantes do IFCE quanto à comunidade externa. Foi uma experiência enriquecedora para

os BIDs que desenvolviam os aulões e tiveram esta outra experiência de docência para além da sala de aula comum, bem como apresentou resultados positivos, com inúmeras aprovações, tanto na Uece quanto no Enem.

Figura 3 – Aulões preparatórios para o vestibular, Mostra Interdisciplinar de Juventude, Arte e Ciência e HQ



Fonte: Acervo da autora (2025).

A Mostra Interdisciplina de Juventude, Arte e Ciência é um evento que ocorre no IFCE desde o ano de 2012, que consiste na produção e apresentação de peças teatrais pelos estudantes do Ensino Médio Integrado, com a orientação dos professores e apoio dos acadêmicos do curso de Teatro da instituição. A proposta visa a articular conteúdos curriculares e linguagens artísticas decorrentes de uma prática interdisciplinar. Os BIDs se inseriram nesse contexto de forma ativa e já participaram de mais de uma edição da Mostra JAC, atuando em diversas funções, como: organização, divulgação, registros do evento, filmagem, acompanhamento e orientação nos ensaios das peças das turmas, entrevistas com os participantes e produção de conteúdo para as redes sociais. Esta experiência apresenta uma contribuição profunda para a formação docente dos BIDs, visto que os possibilita exercer ações interdisciplinares que se distanciam da perspectiva tradicional de ensino, pois as produções artísticas revelam a potencialidade da Arte em diálogo com as demais ciências para a formação humana dos sujeitos. Desse modo, a docência é percebida também na sua dimensão sensível, que, ao se entrecruzar à dimensão científica, fortalece a capacidade crítica, criativa, autoral e reflexiva do professor e dos estudantes.

Nessa perspectiva, a socialização de algumas das principais práticas de ensino do Pibid Geografia nas três escolas parceiras evidencia que “uma nova mudança em breve vai acontecer” (Belchior, 1976). Isso porque as ações realizadas partem de estudos teóricos, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação para orientar as

práticas futuras. Toda ação é elaborada considerando o contexto escolar em que se está inserido e visa a ressignificar o ensino de Geografia na educação básica a fim de que os estudantes compreendam o seu lugar no mundo e pensem a existência e sua realidade social a partir da perspectiva da espacialidade. Cabe salientar que: “[...] afinal, fazer Geografia faz parte da vida. Geografizar é um caminho árduo, porém fértil. A proposta é nos geografizarmos, nos envolvermos com a docência, nos metamorfizarmos” (Santos *et al.*, 2022, p. 88). Destarte, a mudança que se almeja é a metamorfose da escola, como aponta Nóvoa (2022), e, conseqüentemente, a metamorfose da formação inicial docente e do ensino de Geografia, de maneira que escola e universidade, de forma integrada, estejam comprometidas com a transformação social.

Conclusão

“E precisamos todos rejuvenescer...”

As experiências do Pibid Geografia apresentadas ao longo desta escrita elucidam (des)construções pedagógicas, pois caracterizam-se por desconstruções de práticas tradicionais de ensino assentadas na educação bancária (Freire, 1996), bem como propiciam construções pedagógicas ancoradas em concepções epistemológicas de Geografia e de Educação que defendem a constituição de leituras de mundo com o intuito de questionar e desvendar as contradições socioespaciais da realidade vivida. Tais ex-

periências reiteram que “precisamos todos rejuvenescer” (Belchior, 1976), no sentido de compreender as demandas contemporâneas da formação inicial de professores a fim qualificar as licenciaturas, bem como a educação básica.

As ações do Pibid Geografia têm impactado positivamente a constituição da identidade profissional docente dos BIDs, professores supervisores e coordenadora de área por meio de uma troca de saberes e experiências com os sujeitos que compõem as escolas parceiras. É nítido o quanto a presença do Pibid nas instituições da educação básica movimenta e oxigena a escola com a presença dos BIDs e as suas propostas de atividades, ideias, práticas e reflexões. Ao mesmo tempo, o Pibid, como um programa importante no interior do curso de licenciatura em Geografia da Uece, também traz um frescor para a formação inicial, pois se articula ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e contribui com os demais licenciandos e professores universitários a partir das vivências narradas e das ações socializadas pelos BIDs no contexto acadêmico, de modo a provocar reflexões acerca da docência em Geografia e da constituição profissional.

Por conseguinte, salienta-se que o subprojeto Geografia está comprometido com o fortalecimento da iniciação à docência visando à melhoria da formação inicial de professores e, conseqüentemente, da educação básica da rede pública brasileira. As ações estão alinhadas a um projeto de Educação que está relacionado a um projeto de sociedade. Isto é, a construção de uma sociedade democrática, igualitária e marcada pela justiça social e ambiental.

Referências

BELCHIOR. Velha roupa colorida. In: BELCHIOR. *Alucinação*. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976. 1 CD. Faixa 2.

CASTROGIOVANNI, A. C. Movimentos fora da sala de aula: o trabalho de campo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). *Movimentos para ensinar Geografia: rompendo rotações*. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 41-54.

CAVALCANTI, L. S. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

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

KAERCHER, N. A.; BOHRER, M. De pouca serventia, mesmo assim de alguma valia, eia a Geografia: belezura, perguntação e imaginação. In: SANTOS, L. P.; COSTELLA, R. Z. (org.). *As perguntas de professores de Geografia nos corredores da vida: algumas respostas de quem já se perguntou*. Curitiba: CRV, 2021. p. 97-117.

SANTOS, L. P.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z.; MENEZES, V. S. *Os caminhos passam pel@s alun@s: saberes e (des)construções nas aulas de Geografia*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS COLABORATIVOS DO PIBID PEDAGOGIA DA FACEDI/UECE

Emylle Vitória Sales Ribeiro

Bruno Teixeira de Sousa

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) constitui-se como um programa governamental implementado nacionalmente em cursos de licenciatura, o qual foi instituído em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), objetivando a melhoria da educação básica brasileira. O Pibid oportuniza a inserção de estudantes de licenciatura na instituição escolar, de modo que se aproximem da prática docente e da realidade vivenciada no cotidiano da escola. O envolvimento de licenciandos no espaço escolar colabora para a percepção de situações que se manifestam em seu futuro campo de atuação profissional, tornando a prática de ensino presente no processo de formação inicial. O Pibid possui como um de seus objetivos aperfeiçoar a formação teórico-prática de futuros professores durante a graduação. Conforme destacam Freitas, Costa e Ramos (2023), o referido programa tem o propósito de promover a articulação entre teoria e prática. Essa integração é relevante para a formação docente, porque torna com mais sentidos e significados o exercício da docência, visto que:

[...] a teoria parte da realidade para traduzi-la em sua essência. Nesse aspecto, o conhecimento teórico é indispensável para a intervenção eficaz na objetividade. Ao mesmo tempo, é a própria essência do real que servirá para a elaboração da crítica ao conhecimento teórico acumulado historicamente (Rossi, A.; Rossi, R., 2019, p. 23).

A teoria é um conhecimento decorrente de pesquisas da realidade e auxilia o desenvolvimento de ações interventivas na dinâmica social. Nesse contexto, o Pibid é uma iniciativa formativa relevante para a articulação entre teoria e prática, proporcionando atividades formativas que interligam e fazem conexões dessas categorias. À vista disso, o subprojeto Pibid Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (Uece), promove, dentre as suas ações, Estudos Colaborativos, que são encontros destinados à análise colaborativa de obras acadêmicas do campo da teoria e prática de ensino. Esses momentos de estudo contribuem para a assimilação de uma variedade de conhecimentos teóricos e para a troca de experiências que instigam uma maior integração entre a teoria e a prática.

O desenvolvimento de Estudos Colaborativos resulta da ação conjunta de todos os integrantes do subprojeto mencionado, com a participação também de pessoas que não são do projeto, cuja atuação pretende aprimorar a formação teórico-prática de Bolsistas de Iniciação à Docência (BIDs). Em cada estudo, um dos três núcleos do Pibid Pedagogia se responsabiliza pela mediação e organização do encontro sob o acompanhamento do coordenador de área do projeto.

Ao considerar o aspecto colaborativo dessa atividade do Pibid Pedagogia, cabe ressaltar que a formação de professores se desenvolve em ações coletivas, ou seja, interativas. Binsfeld e Lopes (2024) evidenciam a relevância de um grupo de estudos e pesquisas na formação de professores e futuros professores. Apesar de as autoras não se referirem especificamente aos Estudos Colaborativos, estabelecemos uma associação entre o grupo de estudos e os estudos promovidos no âmbito do nosso subprojeto, uma vez que ambos são situações propícias para a constituição de aprendizagens compartilhadas. Frente a isso, este capítulo buscou discutir: como os Estudos Colaborativos promovidos pelo Pibid Pedagogia da Facedi/Uece contribuem para a articulação entre teoria e prática no âmbito da formação inicial docente de BIDs? Desse modo, pretendemos, com isso, compreender como os Estudos Colaborativos promovidos pelo Pibid Pedagogia da Facedi/Uece contribuem para a articulação entre teoria e prática no âmbito da formação inicial docente de BIDs.

Com efeito, este estudo é uma pesquisa de campo com revisão bibliográfica, na qual utilizaremos os aportes teóricos de Binsfeld e Lopes (2024), Coelho (2017), Freitas, Costa e Ramos (2023), Libâneo (1990), Marconi e Lakatos (2003), Oliveira (2017), R. Rossi e A. Rossi (2019) e Tardif (2014). Frente a isso, Marconi e Lakatos (2003, p. 186) ressaltam que a:

[...] pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Para a produção de dados referentes à pesquisa, elaboramos um questionário no Google Forms no primeiro semestre de 2026, estruturado em quatro perguntas abertas, com o intuito de compreender como os Estudos Colaborativos do Pibid Pedagogia contribuem para a articulação entre teoria e prática na formação inicial docente de BIDs, que foi aplicado a 22 bolsistas do projeto, considerando que dois dos 24 são autores deste capítulo.

Em adição, este texto tem quatro seções, respectivamente: Introdução; Desenvolvimento; Conclusão; e Referências. A Introdução contém informações introdutórias; o Desenvolvimento aborda discussões essenciais; a Conclusão aponta os resultados consolidados na pesquisa; e as Referências apresentam as fontes que fundamentaram este capítulo.

Os Estudos Colaborativos como espaço de formação e constituição da identidade docente

A formação docente demanda o processo de apropriação, de produção e de mobilização de conhecimentos e habilidades sobre a docência que são necessários e que potencializam a atuação docente, tornando-a eficaz. Diante disso, o docente é um profissional da educação que desenvolve sua prática pedagógica com base em experiências adquiridas durante a sua trajetória formativa enquanto graduando. Sob essa perspectiva, BIDs estão constantemente envolvidos na escola, instituição em que, futuramente, atuarão como professores. O Pibid Pedagogia atua na primeira etapa do Ensino Fundamental, nos anos iniciais. Os Estudos Colabo-

rativos do subprojeto são formados em destaque pelos BIDs (três núcleos), as três professoras supervisoras dos núcleos, o coordenador de área e os integrantes de outros projetos e da comunidade que se interessam pelo assunto. Além disso, há a participação de docentes convidados que trazem o que compreendem por teoria e o que realmente acontece na prática do dia a dia da sala de aula para o ciclo de discussão.

Os Estudos Colaborativos do Pibid Pedagogia da Face-di/Uece promovem, por meio de discussões sobre temas da área da Educação, uma aprendizagem efetiva na formação dos bolsistas que potencializa mais o desenvolvimento da identidade docente à medida em que há interação entre os integrantes do subprojeto, incluindo também o engajamento e as contribuições de professoras convidadas das escolas parceiras do programa que se envolvem nessas atividades, que obtiveram saberes práticos e experiências decorrentes dos anos de profissão.

O Estudo Colaborativo configura-se como um espaço privilegiado de debates sobre o exercício da docência com base em teorias analisadas. Geralmente, essa atividade é sistematizada em dois momentos, com duração de duas horas em cada encontro. No primeiro momento é feita a exposição dialogada das ideias centrais do texto indicado para leitura, sendo o segundo momento sistematizado com atividades práticas em grupos menores ou no grupo todo, instigando discussões com dinâmicas. Isso demonstra, conforme destaca Tardif (2014), que a teoria necessita estar vinculada às condições reais de exercício da profissão e contribuir para a melhoria da prática. As discussões entre

os membros dos estudos incluem fundamentos teóricos abordados em capítulos de livros e artigos científicos, ou seja, teorias que se relacionam às vivências da docência.

Para Coelho (2017, p. 349), [...] um ponto relevante na constituição de um grupo de trabalho colaborativo é, a nosso ver, a disposição para estudar e discutir questões referentes à prática pedagógica, guiada pela teoria”. O Estudo Colaborativo é uma atividade mediada e organizada colaborativamente, que se dispõe ao estudo e à discussão da prática fundamentada pela teoria, além de ser estruturada em diversos momentos, como o momento inicial, que se caracteriza pelo desenvolvimento de uma dinâmica com o propósito de integrar todos os participantes.

Ademais, também há a explanação teórica do capítulo de livro indicado, que gera discussões primordiais sobre a teoria em questão. Após a explanação das concepções teóricas presentes no texto, há o momento destinado aos questionamentos e dúvidas, permitindo o compartilhamento de interpretações e saberes. Em seguida, os bolsistas e a professora supervisora do núcleo mediador conduzem uma atividade de socialização e análise para a identificação das percepções de demais membros. Para finalizar o encontro, uma docente da escola, que é convidada para participar do estudo, apresenta as suas experiências no magistério de acordo com a temática abordada. Associamos os grupos de estudos e pesquisas, discutidos por Binsfeld e Lopes (2024), aos Estudos Colaborativos do Pibid Pedagogia da Facedi/Uece devido à oportunidade de constituição das aprendizagens compartilhadas e ao caráter coletivo de ambos.

Para as autoras, somente um grupo organizado com uma perspectiva coletiva é, de fato, um coletivo.

Conforme Binsfeld e Lopes (2024, p. 7), “[...] na formação de professores, a participação num coletivo permite a construção de uma imagem subjetiva do real, refletindo teoricamente sobre a atividade pedagógica”. Dessa forma, o engajamento em um coletivo fomenta a capacidade de refletir sobre a prática pedagógica. Já Oliveira (2017, p. 928) afirma que:

Dinamicamente, é a teoria e a prática, configuradas sob um espectro de leitura fundante, que tornam o professor capaz de fundamentar-se e de explicar-se, bem como de consubstanciar a sua identidade profissional.

Segundo este excerto, é a integração e inter-relação entre a teoria e a prática que dinamizam a formação docente, já que permitem ao professor fundamentar sua atuação. Além do mais:

[...] a formação profissional [...] requer [...] uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando a teoria. [...] Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas e sua articulação com as exigências concretas do ensino permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (Libâneo, 2013, p. 28).

Discutir sobre a formação docente é uma das ações que estão sempre em pauta nos ciclos de estudos das universidades e nos Estudos Colaborativos do Pibid, em específico, no subprojeto Pibid Pedagogia da Facedi/Uece, não é diferente.

Contribuições dos Estudos Colaborativos: percepções de BIDs

Para respondermos ao problema central deste estudo, elaboramos um formulário no Google Forms para produção de dados sobre as contribuições dos Estudos Colaborativos do Pibid Pedagogia da Facedi/Uece para a articulação entre teoria e prática. O questionário, composto por quatro perguntas abertas, foi direcionado aos BIDs deste subprojeto. Neste estudo, utilizaremos nomes fictícios para nos referirmos aos bolsistas, com o objetivo de preservar a identidade dos participantes. Este questionário foi aplicado a 22 bolsistas do Pibid Pedagogia da Facedi/Uece. De início, foi questionado se os Estudos Colaborativos do Pibid Pedagogia contribuem para a formação docente dos bolsistas e por qual motivo. As respostas evidenciaram que esses encontros colaborativos promovem contribuições para a formação de bolsistas por viabilizarem o compartilhamento de experiências, o desenvolvimento de reflexões sobre a prática e a aprendizagem colaborativa. Ademais, nota-se que:

[...] eles me permitem refletir sobre práticas pedagógicas de forma crítica e dialogada, além de ampliar minha compreensão sobre o papel do professor na construção de uma educação significativa. O contato com diferentes perspectivas fortalece minha capacidade de planejar e conduzir atividades de forma mais consciente e fundamentada (Bolsista Guilherme).

Nesta resposta, a participação nos Estudos Colaborativos propicia reflexões acerca de diferentes práticas pedagógicas, que decorrem dos diálogos desenvolvidos pelos participantes. Sendo um espaço de análise teórica e prática, essa atividade formativa do Pibid Pedagogia manifesta-se como uma oportunidade de conhecer perspectivas divergentes, ampliando, assim, as interpretações sobre determinada temática. Foi destacado que:

[...] os Estudos Colaborativos do Pibid Pedagogia contribuem para a formação docente, pois promovem a troca de experiências, articulam teoria e prática, desenvolvem a reflexão crítica e fortalecem o trabalho em equipe, ajudando na construção da identidade profissional (Bolsista Alice).

Ao analisar esta fala supracitada, notamos um conjunto de contribuições para a formação docente de bolsistas, incluindo a troca de experiências, a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de reflexões e o trabalho em conjunto. O estudo, portanto, contribui para que os bolsistas compartilhem e discutam suas vivências com os demais estudantes de licenciatura e docentes atuantes, o que impulsiona a formulação de reflexões e a integração entre teoria e prática e fortalece práticas formativas mais colaborativas.

Com efeito, ao partir para a análise da segunda pergunta, que se refere às percepções de algumas mudanças enquanto bolsistas ao participarem dos Estudos Colaborativos, as respostas obtidas demonstraram uma evolução tanto no âmbito da formação inicial quanto na constituição da identidade docente dos bolsistas do subprojeto Pibid Pedagogia. As contribuições dos Estudos Colaborativos foram desde o desenvolvimento e aprimoramento da oratória, conseguindo realizar comentários coesos ao articular saberes que integram o campo da temática estudada, até o desenvolvimento de reflexões acerca dos processos formativos em contextos reais, referentes às regências e contribuições dos demais participantes refletindo diretamente na prática de ensino e identidade docente. Com suporte nesta questão, destacamos algumas respostas acerca do desenvolvimento ao longo da permanência dos bolsistas no Pibid Pedagogia:

[...] Passei a refletir mais sobre minha prática, valorizando o trabalho em grupo e a troca de experiências (Bolsista Carlos).

Participar dos Estudos Colaborativos mudou minha visão porque me tirou daquela teoria solitária dos livros e me jogou na conversa real. Quando discuto com meus colegas e professores, percebo que aqueles conceitos de alfabetização e letramento começam a fazer muito mais sentido na minha prática, pois vejo que os desafios que enfrento em sala de aula também são os dos outros (Bolsista Maria).

[...] Passei a refletir mais sobre minha prática, a relacionar melhor teoria e realidade escolar, a ter mais segurança para planejar atividades e a

valorizar o trabalho em equipe. Essas experiências também contribuíram para a construção da minha identidade como futura professora (Bolsista Alice).

Os participantes trazem a importância de partilhar seus conhecimentos e experiências nos Estudos Colaborativos, valorizando o trabalho coletivo. O Pibid Pedagogia, ao proporcionar esse espaço de privilégio, desenvolve nos participantes o estímulo à reflexão crítica das diversas situações vivenciadas na prática de ensino expressa pelas regências no programa ao trazer para os encontros discussões situações *de* e *do* ensino. Em síntese, as respostas obtidas por meio do questionário demonstraram que os Estudos Colaborativos são relevantes para a superação do conhecimento popular e para desmistificar a concepção de dicotomia entre teoria e prática.

Na terceira pergunta do questionário, questionamos aos bolsistas se os Estudos Colaborativos contribuem para a articulação entre teoria e prática e, caso contribuíssem, buscamos identificar a percepção deles sobre momentos do estudo em que eles evidenciam maior articulação entre teoria e prática. Todos os 22 participantes desta pesquisa acreditam que os estudos contribuem para a articulação entre teoria e prática. Conforme as respostas coletadas, essa integração ocorre em momentos direcionados aos debates nos estudos. Como afirma um dos respondentes:

[...] os Estudos Colaborativos são o que fazem a ponte entre o que a gente lê nos livros e o que realmente acontece no chão da escola. Eu percebo que essa articulação entre teoria e prática rola principalmente naqueles momentos em que a gente traz

um conceito acadêmico, como as ideias sobre alfabetização e letramento, e começa a debater como aplicar isso em uma aula de verdade. [...] Quando compartilho minhas dificuldades e ouço as experiências dos colegas, a teoria ganha vida e me ajuda a entender por que certas estratégias funcionam ou não, tornando minha prática muito mais consciente e menos mecânica [...] (Bolsista Maria).

Em destaque, evidencia-se que os Estudos Colaborativos se expressam como uma ocasião favorável para o estabelecimento de uma conexão entre teoria e prática, que “faz a ponte” entre o que se lê e o que se observa na realidade escolar. Os momentos de discussão, pautados em saberes teóricos, são relevantes para que os bolsistas percebam a relação existente entre a teoria e a prática.

Já a quarta pergunta do questionário buscou evidenciar as análises dos textos abordados nos estudos e objetivou ainda identificar se essas análises contribuem para a melhoria das regências dos bolsistas. Para os participantes da pesquisa, as análises dos textos que ocorrem nos Estudos Colaborativos impactam a prática de regências de maneira positiva. Foram expostos:

[...] devido aos estudos, minhas regências ficaram mais diversificadas e contribuíram para minha evolução como docente e no aprendizado das crianças (Bolsista Erik).

[...] contribuem para a melhoria da minha prática de regência no núcleo. A partir dessas discussões, consigo repensar minhas estratégias de ensino, fundamentar melhor minhas ações pedagógicas e adaptar as atividades às necessidades dos alunos (Bolsista Carlos).

[...] As análises dos textos ampliam muito meu repertório pedagógico e me ajudam a compreender melhor os desafios da sala de aula. Ao discutir coletivamente, consigo identificar estratégias que podem ser adaptadas para minha prática, tornando as regências bem dinâmicas e alinhadas às necessidades dos alunos, gerando maior confiança e qualidade no meu trabalho docente (Bolsista Guilherme).

Assim, foi possível constatar que as análises colaborativas que acontecem nos estudos proporcionam contribuições perceptíveis à prática de regências. Essas contribuições se manifestam na dinâmica das regências mediadas pelos bolsistas. Cada membro do Estudo Colaborativo desenvolve sua análise de modo singular e a compartilha com os demais, iniciando discussões acerca de temas específicos. Em consequência, a prática de regências se torna mais diversificada, fundamentada e alinhada às demandas dos estudantes. Os livros acadêmicos analisados abordam assuntos diversos da teoria e da prática de ensino, contribuindo para a apropriação de estratégias e metodologias distintas que, quando utilizadas adequadamente, aprimoram as regências. A aquisição de conhecimentos associados à profissão docente no cenário dos Estudos Colaborativos contribui de modo expresso para fundamentar as atividades do Pibid Pedagogia.

Conclusão

A formação teórica é de extrema importância para o exercício da prática, o que configura os Estudos Colaborativos como atividades formativas relevantes para o Pibid,

dado que se propõe a fortalecer o aperfeiçoamento da formação teórico-prática de estudantes em formação para a docência. No desempenho da docência, o professor não deve priorizar somente a prática sem fundamento teórico, já que teoria e prática são relevantes para a docência. A formação para o magistério precisa articular teoria e prática, o que demonstra a relevância também dos Estudos Colaborativos no Pibid Pedagogia.

Os momentos constituintes do estudo são conduzidos de modo colaborativo e reflexivo, envolvendo o engajamento de todos os membros do subprojeto, que colaboram com suas reflexões e interpretações sobre o texto abordado em cada estudo. As discussões são decorrentes das contribuições dos integrantes para o desenvolvimento dos Estudos Colaborativos, que se destacam por relacionarem as teorias analisadas às experiências práticas, que, no caso do Pibid Pedagogia da Facedi/Uece, são apreendidas nas escolas de Educação Básica parceiras do programa.

É neste espaço de privilégio que os BIDs constituem e fortalecem sua formação teórico-prática e identidade docente, estimulando reflexões críticas ao destacar também a troca de experiências e o trabalho colaborativo. Os Estudos Colaborativos, portanto, promovem melhorias e fundamentações nas ações e formação dos bolsistas.

Referências

- BINSFELD, C. D.; LOPES, A. R. L. V. Formação de professores em um coletivo: alguns princípios orientadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/CbydYFJ3GzVd8G5fJ44pr5w>. Acesso em: 12 abr. 2026.
- COELHO, M. A. V. M. P. Grupos colaborativos na formação de professores: uma revisão sistemática de trabalhos brasileiros. *Zetetiké*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 345-361, 2017. DOI: 10.20396/zet.v25i2.8647600. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8647600>. Acesso em: 17 abr. 2026.
- FREITAS, F. A. M.; COSTA, R. D. S.; RAMOS, E. S. B. Teoria e prática: o Pibid e sua relação com a formação docente. *Communitas*, Rio Branco, v. 7, n. 17, p. 184-194, 2023. DOI: 10.29327/268346.7.17-13. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6367>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- LIBÂNEO, J. C. Prática educativa, pedagogia e didática. In: LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 15-31.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. In: MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. (org.). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 174-214.
- OLIVEIRA, H. F. A bagagem do Pibid para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 3, p. 913-934, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138647980236661>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- ROSSI, A. S.; ROSSI, R. Os fundamentos da relação entre teoria e prática. *Gesto-Debate*, Campinas, v. 17, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17089>. Acesso em: 11 abr. 2026.
- TARDIF, M. Ambiguidade do saber docente. In: TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 277-303.

CONTRIBUIÇÕES DO TERCEIRO GÊNERO DE CONHECIMENTO À FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO PIBID QUÍMICA

*Edinilza Maria Anastácio Feitosa
Andréia Nunes de Sousa*

Introdução

O subprojeto Química do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), núcleo Itapipoca, é realizado em três escolas de ensino médio, sendo duas regulares e uma de tempo integral. Nessas escolas, denominadas de escolas-campo, os bolsistas do Pibid, aqui denominados de bolsistas de iniciação à docência (BIDs), desenvolvem diversas atividades que os ajudam a desenvolver o que Tardif (2014) chama de saberes experienciais. É no contexto desses saberes que na escola-campo os BIDs também têm acesso ao que Nóvoa (2017, p. 1126) define como “terceiro gênero de conhecimento”, aquele que somente os professores experientes dentro do ambiente escolar podem ensinar aos professores em formação.

Trabalhos como o de Amaral (2012) iniciaram pesquisas que avaliavam as ações concretas oportunizadas pelo Pibid contribuindo para a formação docente em Química. Outros como o de Obara, Broietti e Passos (2017) mostram que o Pibid também contribui para a construção da identidade profissional docente do professor de Química.

O trabalho de Sousa (2026) revela que, durante a participação no programa, os BIDs desenvolvem competências necessárias ao exercício da docência, além de autonomia, autoconfiança e compreensão crítica do papel social do professor de Química. Nenhum destes, no entanto, levam em consideração as aprendizagens desenvolvidas pelos BIDs no contexto dos conhecimentos consolidados pelas experiências vivenciadas pelos professores que atuam na escola-campo. Quando algum trabalho descreve as contribuições dos professores supervisores sobre a formação docente, esta descrição ainda é muito superficial.

Dessa forma, este texto pretende descrever as aprendizagens dentro da docência no ensino de Química desenvolvidas pelos BIDs durante sua participação no programa dentro do contexto do terceiro gênero de conhecimento de Nóvoa (2022), buscando responder à seguinte questão: que conhecimentos próprios da profissão docente os BIDs apreenderam durante as atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto Pibid Química com os professores da escola-campo?

Para Nóvoa (2017, p. 1125), cada professor é diferente e estas diferenças contribuem para que cada um desenvolva “[...] a sua maneira de ser professor, a sua composição pedagógica”. O autor defende que isto se aprende com os outros professores que detêm o “terceiro gênero de conhecimento”, que, junto aos conhecimentos das disciplinas, no nosso caso, as de Química, e os conhecimentos pedagógicos, formam a base para a formação docente.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo descrever as aprendizagens que foram desenvolvidas pelos BIDs dentro desse terceiro gênero de conhecimento, aqueles próprios da profissão docente, ao longo de quinze meses atuando no programa. Para tanto, os BIDs foram convidados a responder a uma questão: o que eu, como bolsista do Pibid, aprendi com minha professora supervisora ou com meu professor supervisor que não é ensinado na faculdade? As respostas à questão proposta foram organizadas por categorização simples por similaridade, tentando agrupá-las a cada uma das características do terceiro gênero de conhecimento (contingente, coletivo e público).

Concordamos com Nóvoa (2017, p. 1112), quando o autor afirma que “[...] não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem as vivências de instituições escolares”. Essa afirmação vai ao encontro de um dos objetivos do Pibid, o de reconhecer a escola como coformadora de professores através dos professores supervisores das escolas-campo que desempenham um grande papel na formação docente dos BIDs.

O terceiro gênero de conhecimento

Segundo Nóvoa (2022), o conhecimento profissional docente pode ser compreendido como um “terceiro gênero de conhecimento”, que trata de um conhecimento construído na prática, nas experiências vividas pelos professores e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, e possui três características, descritas adiante.

O conhecimento é contingente porque nasce da ação concreta do professor diante das situações imprevisíveis da sala de aula. Cada contexto educativo apresenta desafios únicos, exigindo decisões, interpretações e respostas que não podem ser totalmente previstas pelos estudos teóricos e pedagógicos aprendidos na universidade. Assim, o conhecimento docente se constrói na experiência, na reflexão sobre a prática e na capacidade de compreender os acontecimentos cotidianos da educação.

O conhecimento é coletivo. O autor defende que o saber do professor não se desenvolve de forma isolada, mas em colaboração com outros docentes. O diálogo, a troca de experiências e a construção conjunta de soluções fortalecem a profissão e permitem que os professores produzam conhecimentos compartilhados. Dessa forma, a formação docente deve incentivar a construção de comunidades de aprendizagem, nas quais os profissionais possam refletir em conjunto sobre suas práticas e sobre os desafios da profissão e da docência na escola.

O conhecimento tem caráter público. O saber construído na profissão docente precisa ultrapassar os limites da escola e ganhar visibilidade social. Os professores devem escrever, publicar, participar dos debates educacionais e contribuir para a formulação de políticas públicas. Quando os docentes tornam público o conhecimento produzido em sua prática, fortalecem sua identidade profissional e ampliam sua participação na sociedade.

Os saberes do terceiro gênero de conhecimento aprendidos pelos BIDs

A análise do conteúdo das respostas produzidas pelos bolsistas (BIDs) à questão proposta está resumida no Quadro 1. Apenas duas características do terceiro gênero de conhecimento foram elencadas pelos BIDs como saberes que aprenderam com a(o) professora(or) supervisora(or): a característica contingente e a característica coletiva.

Quadro 1 - Resumo das categorias de conhecimento elencadas pelos bolsistas

Saber aprendido	BID
A prática docente como aspecto humano	B1, B4, B5, B6, B8, B9
Improvisação na prática docente	B1, B2, B3, B8
A linguagem na prática docente	B1, B2, B3
A postura de professor e construção de autoridade	B3
Construção de um equilíbrio entre autoridade e humanidade	B6
Entender que nem sempre os alunos querem aprender e aprendem	B3, B4
Desenvolver atividades para alunos atípicos	B7
Compreender o trabalho de gestão (administrativo) do professor	B7, B9
Coletividade do trabalho docente	B4, B8

Fonte: Elaboração das autoras (2026).

A característica contingente

A dimensão humana da docência está dentro da característica contingente do terceiro gênero de conhecimento, pois é no contato com os estudantes, nas relações entre professor e aluno, que os BIDs tomam consciência do contexto em que a aprendizagem será construída. É nesse

contexto também que se aprende que “[...] o trabalho pedagógico é definido pela imprevisibilidade, pela capacidade de os professores darem respostas e tomarem decisões a cada nova situação” (Nóvoa, 2022, p. 9). Esta tomada de decisão leva a dimensão humana em consideração, pois, como afirma B1:

[...] muitas vezes, a aula precisava ser adaptada na hora, de acordo com o comportamento, o interesse ou a dificuldade dos alunos. [...] ser professor também é saber improvisar com responsabilidade e ter sensibilidade para entender a turma.

A dimensão humana da docência é discutida na universidade, tanto nas disciplinas de metodologias e práticas quanto nas disciplinas de estágio supervisionado. Esta dimensão, no entanto, é mais bem percebida pelos BIDs quando estes estão atuando na escola. Para B1, a docência “[...] não é só ensinar conteúdo, mas saber ouvir, ter paciência e criar um ambiente em que eles [estudantes] se sintam à vontade para participar”. Esta fala se resume numa questão que Paulo Freire aponta em sua obra *Pedagogia da autonomia* (1996, p. 51): “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?”.

Os bolsistas compreendem esta pergunta de Freire (1996) quando, por exemplo, dizem que a docência “[...] trata-se de formar sujeitos, compreender realidades distintas e construir caminhos que possibilitem mudanças sociais” (B5). Ser professor, portanto, é aprender, como diz Freire (1996), a saber escutar, a estar aberto ao diálogo e a querer bem aos educandos, o que vai ao encontro da fala de B4:

“[...] ensinar na educação básica é muito mais sobre afeto e humanidade do que apenas conteúdo”.

A imprevisibilidade, às vezes, é acompanhada de frustração tanto por parte do professor quanto do estudante. B3 narra um episódio ocorrido na escola-campo em que, junto ao professor supervisor, teve que tomar uma decisão rápida para resolver um problema que surgiu sem aviso prévio. A frustração do momento por não conseguir executar a atividade planejada foi, segundo o BID, trabalhada pelo professor supervisor, que *“[...] mostrou que o professor precisa adaptar-se às circunstâncias sem perder o objetivo pedagógico”* (B3) e que os imprevistos sempre ocorrerão no cotidiano escolar.

A linguagem na sala de aula foi outro saber que foi aprendido pelos BIDs. No ensino de Química, a linguagem precisa transitar entre três níveis do conhecimento: o nível macroscópico do que é tangível; o nível submicroscópico dos átomos, moléculas, íons e estruturas; e o nível representacional, que inclui os símbolos, fórmulas e equações (Johnstone, 2000). Essa linguagem complexa tem sido, às vezes, adaptada para que os estudantes possam entender o conteúdo. B1 descreve que percebeu *“[...] a importância de tornar as aulas mais próximas da realidade dos alunos”* e exemplifica quando descreve uma situação em que a *“[...] supervisora sempre buscava formas de explicar o conteúdo de maneira mais simples e conectada ao dia a dia deles [estudantes]”*. B3 descreve uma experiência semelhante com relação a utilizar expressões próximas ao cotidiano dos alunos, o que causava surpresa a ele no início, mas, ao

mesmo tempo, despertava-lhe interesse. Essa experiência “[...] *mostrou que o professor precisa compreender o universo dos estudantes para estabelecer uma relação mais próxima e significativa com a aprendizagem*” (B3).

A relação entre a(o) professora(or) supervisora(or) e os estudantes ajudou os BIDs a reconhecerem nestes uma postura que eles consideram como profissional docente. Podemos definir a postura docente como o conjunto de atitudes, valores, condutas metodológicas e condutas éticas que a(o) professora(or) assume na sua prática profissional. Para Freire (1996), essa postura deve ser dialógica e democrática. Assim, “[...] *cria-se uma relação de amizade e confiança*” (B8), sem que o professor perca a autoridade, construída através da “[...] *coerência nas atitudes, do diálogo, da firmeza quando necessária [...] e o modo como trata os estudantes com justiça*” (B3). A postura da(o) professora(or) supervisora(or) leva os BIDs a refletirem sobre o tipo de professores que desejam ser, como fala B6: “[...] *alguém que consiga equilibrar a postura séria e exigente com momentos mais leves, contribuindo para um ambiente mais acolhedor*”.

Os BIDs também descrevem que, mesmo num ambiente acolhedor, aprenderam que, no cotidiano da escola, nem sempre o que é planejado se concretiza em aprendizagem. Nos últimos anos, o maior desafio do professor tem sido fazer com que o estudante se interesse pelo conteúdo e deseje aprender. B3 afirma que, em suas vivências no Pibid, aprendeu que: “[...] *nem sempre o professor conseguirá despertar imediatamente o interesse de todos, pois o aprendizado tam-*

bém depende da disposição do estudante em participar". O mesmo bolsista também diz que isso: "[...] *não significa desistir, mas encontrar estratégias que favoreçam a concentração*". Freire (1996) cita que a(o) professora(or) deve ser "persistente"; para B4, a(o) docente deve ter a consciência de "[...] *que nem sempre todos aprenderão tudo, e o verdadeiro professor é aquele que estende a mão nessas horas*".

As diferenças nos tempos e modos de aprendizagem se intensificaram com a chegada de alunos atípicos nas escolas. Os BIDs estão tendo a oportunidade de em sua formação já desenvolverem uma sensibilidade sobre a inclusão. B7 destaca que não tinha trabalhado na faculdade "[...] *a ideia de atividades diferenciadas para alunos atípicos*". Com as(os) professoras(res) supervisoras(res), aprenderam a elaborar materiais e entender como elas funcionam na prática.

Os conhecimentos como a linguagem a ser utilizada na abordagem de um conteúdo químico, as atividades a serem elaboradas para alunos atípicos e não atípicos, as interações comunicativas entre professores e alunos, a postura profissional e as decisões frente a imprevistos e trabalho administrativo docente são conhecimentos diretamente aprendidos com as(os) professoras(res) supervisoras(res). Sobre este último, os BIDs começam a perceber que o trabalho da(o) professora(or) é constituído de duas partes: a pedagógica e a administrativa, como preenchimentos de instrumentos. Todos estes conhecimentos são práticos desenvolvidos nas escolas, e Nóvoa (2022, p. 9) ainda diz que o conhecimento contingente é "[...] um conhecimento con-

textualizado, em permanente reconstrução, que se elabora graças às relações e tensões produzidas no espaço institucional da docência”, e são esses conhecimentos que os BIDs têm aprendido em suas experiências no Pibid.

A característica coletiva

Para Nóvoa (2022, p. 10), “[...] a passagem de uma identidade individual a uma constituição coletiva é essencial para a emergência de um conhecimento profissional docente”. No entanto, analisando as respostas dos BIDs, a coletividade do trabalho docente só aparece explicitamente nas falas de dois dos bolsistas, o que pode indicar que os BIDs não perceberam a construção coletiva de conhecimento entre as(os) professoras(ores).

Inicialmente precisamos entender que o aspecto coletivo do trabalho docente surge das relações entre as(os) professoras(ores). Na escola, geralmente o quadro docente é separado por área e as(os) docentes são mais próximas(os) dentro da sua área de atuação, no nosso caso, Ciências da Natureza e Matemática. Apesar de esses momentos de encontro de professoras(ores) da área serem o que Boy e Duarte (2014) chamam de “colegialidade artificial”, nesses encontros há muita interação entre as(os) docentes, e os BIDs poderiam aprender ouvindo as discussões.

Nas respostas à questão proposta, o caráter coletivo do trabalho docente no Pibid parece ser percebido pelo bolsista pelo compartilhamento dos saberes da(o) professora(or) supervisora(or) para com elas(eles).

O que ele [professor supervisor] compartilha comigo é a realidade nua e crua da vida docente: os conflitos reais e as estratégias para resolvê-los. Ele usa sua bagagem para dar dicas realistas e sugestões práticas (B4).

Esse compartilhamento do contexto real da escola também reverbera na universidade, já que as experiências trazidas pelos BIDs contribuem para a formação dos demais alunos do curso de licenciatura, o que desencadeia um trabalho coletivo de formação, mesmo que de forma implícita. Evidentemente que esse trabalho coletivo não é tão fácil.

Nem sempre as parcerias são fáceis e surgem desavenças [...], o que acaba gerando um desgaste dentro daquela rotina corrida. [...] essas dificuldades de relacionamento e de trabalho em grupo acontecem em qualquer lugar, inclusive entre os outros professores da escola e na parte administrativa, mas a gente precisa ter maturidade para enfrentar essas dificuldades. Aprendi que, mesmo quando a parceria é difícil, o profissionalismo tem que vir primeiro, e a gente tem que saber lidar com os problemas para a meta ser cumprida e o ensino não parar (B8).

Apesar das dificuldades citadas por B8, Nóvoa (2022, p. 11) defende que “[...] o conhecimento de cada professor depende do conhecimento dos seus colegas, das possibilidades infinitas contidas nas suas interações e seus diálogos”. Na visão do autor, é na construção do conhecimento coletivo que a profissão docente se fortalece.

Conclusão

Este trabalho visou a identificar as três características do terceiro gênero de conhecimento explicitado pelos bolsistas como aprendizagens construídas na escola no âmbito do Pibid. A partir das respostas à questão proposta, percebeu-se que os BIDs descrevem aprendizagens dentro da característica “contingente”, e dois bolsistas citam a característica coletiva. Em nenhuma das respostas foi mencionada ou indicada a característica pública do trabalho docente como algo sistematizado.

Talvez uma única questão não tenha sido suficiente para investigar o desenvolvimento dessas características, ou talvez a forma como a questão foi delineada possa ter limitado as respostas dos bolsistas. Apesar disso, um aspecto que se observou nas falas da maioria dos bolsistas foi o caráter humano que a(o) professora(or) deve incluir na sua prática, como também o fato de que o conhecimento construído na universidade precisa dialogar com a realidade da escola para que a formação inicial docente faça sentido.

Referências

AMARAL, E. M. R. Avaliando contribuições para a formação docente: uma análise de atividades realizadas no Pibid-Química da UFRPE. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 229-239, 2012.

BOY, L. C. G.; DUARTE, A. M. C. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 81-104, 2014.

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

JOHNSTONE, A. H. Teaching of chemistry - logical or psychological?. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, Londres, v. 1, n. 1, p. 9-15, 2000.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, p. 1-20, 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OBARA, C. E.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. Contribuições do Pibid para a construção da identidade docente do professor de Química. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017.

SOUSA, J. A. G. *Papel do Pibid na formação inicial do licenciando em Química: uma revisão bibliográfica*. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Programa de Graduação em Química, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Sousa, 2026.

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

ENSINAR SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE MUDANÇA: EXPERIÊNCIAS DO PIBID NAS ELETIVAS “MEMÓRIA, VERDADE E JUSTIÇA” E “ROLÊ SOCIOLÓGICO”

*Jonas Santos Cruz
Michely Peres de Andrade
Waldiane Sampaio Viana*

Introdução

A história do ensino de Sociologia nas escolas tem sido marcada por intermitências e descontinuidades curriculares que refletem disputas políticas travadas ao longo dos séculos XX e XXI. Diante das mudanças propostas pela Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Nova Política Nacional de Ensino Médio, o objetivo do presente trabalho é refletir sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Ciências Sociais no contexto das chamadas Unidades Curriculares Eletivas. Essas unidades integram os itinerários formativos, ou seja, a parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio.

Além da atuação nas aulas regulares de Sociologia, o Pibid de Ciências Sociais tem se dedicado ao desenvolvimento de atividades e ações pedagógicas no âmbito de algumas eletivas, entre elas, “Memória, verdade e justiça” e “Rolê sociológico”, sobre as quais iremos tecer reflexões ao longo do presente relato de experiência. O Pibid tem sido fundamental para repensar a formação docente diante das

transformações curriculares e tecnológicas em curso, bem como para o fortalecimento do ensino de Sociologia em tempos de incertezas.

Dentre os aspectos observados nas unidades eletivas “Memória, verdade e justiça” e “Rolê sociológico”, destacamos as estratégias didático-pedagógicas utilizadas durante as regências e a contribuição da Sociologia para duas dimensões que consideramos cruciais para a formação dos jovens do Ensino Médio. A primeira diz respeito à importância do letramento sociológico para a educação em direitos humanos e para a cidadania. A segunda dimensão, por sua vez, corresponde à contribuição da Sociologia para a valorização dos territórios periféricos como espaços de memória, identidade e resistência.

Memória, verdade e justiça: o ensino de Sociologia e o fortalecimento da democracia no espaço escolar

A unidade curricular eletiva “Memória, verdade e justiça” é fruto de uma ampla articulação institucional que envolveu universidades públicas, o grupo de trabalho Memória e Verdade do estado do Ceará, instalado em março de 2017, e várias secretarias, como a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), a Secretaria da Proteção Social do Estado do Ceará (SPS), a Secretaria dos Direitos Humanos do Estado do Ceará (Sedih) e a Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (Secult).

Desde 2024, a eletiva tem sido ministrada pela supervisora do Pibid de Ciências Sociais na escola parceira Escola de Ensino Médio (EEM) Dr. César Cals, com a atuação de parte significativa dos bolsistas de iniciação à docência. Ofertada para turmas de 1º ano do Ensino Médio, nos turnos manhã e tarde, a disciplina conta com a carga horária semanal de duas horas-aula. A proposta da eletiva tem enfatizado o estudo sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira, seus antecedentes, mecanismos de repressão, formas de resistência e processos de luta pela redemocratização, com atenção especial para o estado do Ceará e a atuação dos comitês de memória e verdade. A experiência assumiu, desde o início, um compromisso com a educação em direitos humanos e com a formação de uma consciência social e histórica capaz de fortalecer valores democráticos, sobretudo entre os mais jovens.

Desde as primeiras discussões com as turmas, observou-se grande sensibilidade dos estudantes diante de uma temática marcada por violências de Estado, censura, prisões arbitrárias, torturas, desaparecimentos e perseguições políticas. Esse interesse inicial indicou que o trabalho pedagógico poderia ir além da transmissão de conteúdos, favorecendo a problematização do passado autoritário como parte da formação cidadã, própria ao ensino de Sociologia. Nesse sentido, a experiência dialoga com a perspectiva do cientista político e historiador Carvalho (2001), para quem a consolidação da cidadania no Brasil depende do enfrentamento das heranças históricas de exclusão e autoritarismo.

A estrutura da eletiva “Memória, verdade e justiça” foi organizada em dois módulos. O primeiro abordou a conjuntura política anterior ao golpe de 1964, a instalação do regime, os Atos Institucionais, a Constituição de 1967 e os aparelhos repressivos do Estado, além das práticas de censura, perseguição, tortura e desaparecimento forçado. Também foram discutidas com os estudantes as ações de resistência protagonizadas por movimentos estudantis, sindicais, camponeses, feministas, LGBTQIA+ e artísticos, evidenciando que a ditadura não foi um bloco homogêneo, mas um campo de conflitos entre coerção e resistência, como argumenta Reis (2010) ao tratar das disputas de memória em torno do período.

O segundo módulo concentrou-se na experiência da ditadura no Ceará, nos locais de prisão e tortura existentes no estado, nas lutas pela anistia e pelo movimento Diretas Já!, bem como na atuação do Comitê Nacional da Verdade e do Comitê Estadual Memória, Verdade e Justiça do Ceará. Essa dimensão local mostrou-se decisiva para aproximar os estudantes do conteúdo, uma vez que a história da repressão deixou marcas concretas em territórios, trajetórias familiares e instituições. A abordagem do contexto cearense também permitiu discutir a especificidade das violações de direitos humanos no Nordeste e a necessidade de políticas de memória como forma de reparação simbólica, política e histórica.

Ao longo do ano letivo, foram utilizados estratégias e recursos diversificados, como filmes, textos jornalísticos, histórias em quadrinhos e depoimentos de convidados. A

escolha metodológica buscou articular linguagem audiovisual e debates de cunho sócio-histórico, reconhecendo que o cinema pode atuar como mediação didática quando associado a objetivos claros e a momentos sistemáticos de problematização. Longe de substituir o conteúdo, os recursos audiovisuais funcionaram como dispositivos de leitura crítica e de ampliação interpretativa para o letramento sociológico dos estudantes.

Entre os materiais audiovisuais trabalhados, destacou-se o documentário *O dia que durou 21 anos*, utilizado para introduzir os antecedentes do golpe, a atuação dos Estados Unidos e o contexto da Guerra Fria. A exibição foi acompanhada de exposição inicial, pausas para esclarecimento de dúvidas e posterior debate orientado, seguido de resenha individual produzida pelos estudantes. Outro recurso audiovisual importante foi o documentário *Escuridão na Terra da Luz*, de Popy Ribeiro, que apresenta depoimentos de ex-presos políticos do Ceará, o qual contribuiu para tornar visível a dimensão local das repressões. A presença e o testemunho do professor Valter Pinheiro, um dos idealizadores da eletiva e ex-presos político, fortaleceram o debate e o vínculo dos estudantes com a memória e os traumas coletivos causados pela ditadura¹.

Em relação aos materiais textuais, foram utilizados depoimentos e textos do professor Valter Pinheiro, tais como *Um dia que perdura há 60 anos* e *Até quando a memória, a verdade e a justiça continuarão presas políticas dos*

¹ Outros filmes trabalhados na eletiva foram: 1. *Zuzu Angel*; 2. *Marighella*; 3. *Ainda estou aqui*; 4. *Batismo de sangue*; 7. Documentário *Castelo, o ditador*; 8. *Eles não usam black-tie*; 9. *Série Incontáveis*; e 10. *Cidadão Boilesen*.

governos de antes e de hoje?. Além destes, foi abordado o relatório final da Comissão Nacional da Verdade (CNV), que apresenta 29 recomendações ao Estado brasileiro para evitar a repetição de violações de direitos humanos. Também foram trabalhados o livro em quadrinhos *Brasil: ditadura militar - um livro para os que nasceram depois...*, das autoras Joana D'Arc Fernandes Ferraz e Elaine de Almeida Bortone, com ilustrações de Diana Helene Ramos. As autoras são pesquisadoras da memória da ditadura e integrantes do grupo Tortura nunca mais, do Rio de Janeiro. E, por último, foram apresentados aos estudantes trechos do livro *Infância roubada: crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil*, obra resultante de pesquisas e audiências públicas realizadas pela Comissão Estadual da Verdade de São Paulo “Rubens Paiva”. Esses últimos foram importantes para ampliar o alcance da temática e aproximar os estudantes dos impactos da ditadura civil-militar sobre crianças e famílias.

Ao final de cada semestre, os estudantes da eletiva produzem um trabalho de culminância em formato de seminário, apresentando temas previamente sorteados e organizados em grupos. Essa etapa possibilitou avaliar a compreensão dos conteúdos e, ao mesmo tempo, incentivar a autoria, o trabalho coletivo e a oralidade. Além da organização dos seminários, os bolsistas de iniciação à docência, sob a supervisão da professora Waldiane Sampaio, contribuíram de maneira decisiva para a realização da semana “Ditadura nunca mais”, ministrando oficinas e minicursos. O evento tem consolidado a eletiva como espaço de mobilização da comunidade escolar em torno da memória e dos direitos humanos.

Com base nas observações realizadas e registradas em diários de campo e relatórios mensais, fica evidente a importância da eletiva para o fortalecimento dos valores democráticos na escola. Ao trabalharem com documentos, testemunhos e produções culturais, os estudantes foram convidados a perceber que a democracia não é um dado natural, mas uma construção social permanente e passível de retrocessos.

A referência aos acontecimentos de 8 de janeiro de 2023 reforçou a atualidade do tema e a necessidade de distinguir crítica política de ataques às instituições democráticas. Nesse ponto, a reflexão se articula novamente à concepção de cidadania de Carvalho (2001), para quem a democracia exige ampliação de direitos, participação e memória histórica. Assim, a experiência do Pibid de Ciências Sociais na eletiva “Memória, verdade e justiça” reafirma a importância do ensino de Sociologia nas escolas e o debate responsável e científico sobre temas políticos, como exercício permanente de preservação da memória histórica.

“Rolê sociológico”: conexões entre escola, juventudes e territórios no Grande Bom Jardim

A equipe do Pibid de Ciências Sociais em atuação na EEM Santo Amaro², localizada no bairro Bom Jardim, desenvolveu, durante o primeiro semestre de 2025, uma série de práticas pedagógicas no âmbito da disciplina eletiva “Rolê

² Localizada no bairro Bom Jardim, na periferia de Fortaleza, região que figura entre os territórios com maior índice de vulnerabilidade social da capital cearense. Disponível em: <https://cebj.redelivre.org.br/grande-bom-jardim-territorio-e-contexto-social/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

sociológico”, voltada para uma turma do 2º ano do Ensino Médio. A estrutura metodológica da unidade curricular eletiva “Rolê sociológico” fundamentou-se nos aportes teóricos formulados por Freitas e Lopes (2024). A proposta dos autores sustenta-se na premissa de transpor o rigor científico para o universo do Ensino Médio, utilizando a reflexão crítica sobre o espaço urbano como eixo mobilizador para a compreensão da realidade social dos discentes.

Na perspectiva de Freitas e Lopes (2024), a execução das técnicas metodológicas no decorrer da disciplina atua como um vetor de instrumentalização do conhecimento sociológico. Essa abordagem é subsidiada por materiais didáticos que visam a promover o letramento sociológico, permitindo que o estudante do Ensino Médio compreenda a realidade social por uma perspectiva científica e crítica. Embora a proposta original tenha sido gestada no contexto da cidade de Canindé, esta aplicação voltou-se à realidade urbana de Fortaleza. O cenário em questão é uma escola periférica inserida em um território de alta vulnerabilidade, atravessado por representações sociais de violência, sintetizadas no imaginário local pela expressão “Vixe”, o que demanda uma adaptação da lente sociológica às especificidades desse cotidiano.

As atividades da eletiva foram inspiradas na sequência didática proposta por Freitas e Lopes (2024), estruturada em três etapas fundamentais. Inicialmente, procedeu-se ao diagnóstico das representações sociais e noções prévias dos discentes acerca do fenômeno urbano. No segundo estágio, desenvolveram-se atividades de ensino-aprendi-

zagem integradas, transitando entre o ambiente escolar e territórios específicos da cidade, com o intuito de instrumentalizar os estudantes com o repertório teórico-prático da Sociologia. Por fim, o ciclo encerrou-se com a condução de uma pesquisa de campo orientada, na qual os estudantes investigaram empiricamente espaços selecionados da malha urbana.

Assim, nas aulas iniciais, desenvolveram-se atividades para que os estudantes relatassem suas percepções sobre a cidade. Solicitou-se, primeiramente, uma tarefa em grupo na qual deveriam listar dez locais conhecidos para apresentar a alguém que não residisse em Fortaleza. Posteriormente, o professor supervisor exibiu o vídeo de um influenciador digital sobre viagens na capital cearense. Após a exibição, promoveu-se uma reflexão com os alunos acerca dos pontos citados e se eles já os haviam visitado; a maioria, contudo, relatou desconhecê-los. Notou-se que o vídeo apresentava exclusivamente locais da orla marítima, situados em uma regional de bairros com maior renda *per capita*.

Nessa etapa, utilizou-se como suporte outra referência de grande relevância: a pesquisa realizada pela professora Bezerra (2015) no Bom Jardim. O estudo concentrou-se na comunidade do Marrocos, local de residência de muitos estudantes da EEM Santo Amaro. A pesquisadora investigou como a estigmatização da população local é associada à pobreza e de que maneira esse estigma é assimilado pelos moradores e como novas classificações sociais são produzidas a partir dessa realidade.

Tais aspectos, que articulam a violência territorial a novas interpretações sobre o espaço, manifestaram-se nas atividades iniciais da eletiva, momento em que os discentes relataram suas percepções sobre o cotidiano local. Dentre os pontos mencionados pelos estudantes, destacaram-se o Centro Cultural Bom Jardim (CCBJ), o Circo-Escola, o polo de lazer do Conjunto Ceará, a comunidade Alto da Paz, a comunidade Zé do Caldo, o residencial Miguel Arraes, a “Pracinha da Morte”, a areninha dos Sem-Terra, a padaria Nossa Senhora de Fátima, a areninha Granja Lisboa e a Praça Santa Cecília.

Observa-se que o estigma da periculosidade é ratificado pela denominação popular de locais como a “Pracinha da Morte”; simultaneamente, evidencia-se a relevância dos espaços públicos para a sociabilidade juvenil, conforme atestam as referências à praça Santa Cecília e ao polo do Conjunto Ceará. A referência às comunidades Zé do Caldo e Alto da Paz foi percebida de forma jocosa, por serem áreas consideradas perigosas pelos próprios discentes, onde a mobilidade dos moradores é frequentemente cerceada pela atuação de organizações criminosas. Além disso, foram destacados equipamentos públicos de arte e cultura, como o CCBJ e o Circo-Escola, e de esporte, como as areninhas.

Após esse momento inicial, a instrumentalização dos estudantes voltou-se à compreensão das desigualdades sociais no espaço urbano. Para tanto, exibiram-se vídeos produzidos por organizações e moradores do Bom Jardim sobre a história local. A disciplina contou ainda com a

participação de um membro do Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa (CDHVS) que atua há mais de 30 anos na região. Em sua fala, ele abordou a história do bairro com foco na luta pela moradia, além de apresentar a origem de comunidades conhecidas pelos discentes. Durante a exposição, utilizou-se um mapa abrangente da região do Grande Bom Jardim, que integra os bairros Bom Jardim, Canindezinho, Granja Portugal, Granja Lisboa e Siqueira, na qual se contabilizam mais de 38 comunidades. O momento revelou-se lúdico e engajador, visto que os estudantes buscavam localizar suas residências em meio àquele extenso mapa.

Por meio dessa eletiva, foi possível compreender que a constituição do Grande Bom Jardim derivou da mobilização popular e da articulação de organizações da sociedade civil que, dentre suas diversas bandeiras, priorizam a luta pelo direito à moradia. Conforme aponta a socióloga Abreu (2023) em sua pesquisa sobre moradia no bairro, as conquistas da mobilização popular refletem-se na implementação de conjuntos habitacionais na região, tais como os residenciais Leonel Brizola, Juraci Magalhães, Raquel de Queiroz e Miguel Arraes.

Posteriormente, a convite do supervisor do Pibid, o grupo Jovens Agentes da Paz (JAP) realizou uma intervenção lúdica por meio de esquetes teatrais. As encenações versaram sobre temas críticos do bairro, a exemplo da violência policial e do racismo, mas também celebraram o cenário cultural da região, ressaltando as atividades de dança e música desenvolvidas no CCBJ. Por fim, as bolsistas de iniciação à docência ministraram aulas sobre metodologia científica

utilizando exemplos práticos desenvolvidos pelos próprios estudantes em sala. Em seguida, a turma foi dividida em grupos para a realização de pesquisas sobre locais específicos do bairro; os temas escolhidos incluíram a própria escola, o CCBJ, o Circo-Escola e a história do Bom Jardim.

Alinhada à sua matriz teórica original, a disciplina foi estruturada para fomentar uma reflexão crítica sobre as dinâmicas urbanas. O objetivo central foi capacitar os discentes na identificação das desigualdades sociais e das hierarquias que segmentam o espaço citadino, permitindo-lhes compreender as demarcações simbólicas e materiais que configuram o território no qual estão inseridos.

Conclusão

Dentre os aspectos observados nas unidades eletivas “Memória, verdade e justiça” e “Rolê sociológico”, destacamos as estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas ao longo dos meses. Com a carga horária ampliada de duas horas-aula, tem sido possível aprofundar a articulação entre os conteúdos sociológicos e as experiências concretas vivenciadas pelos estudantes no seu cotidiano e em seus territórios. As atividades realizadas também evidenciaram o potencial da Sociologia como ferramenta de formação política, contribuindo para a educação em direitos humanos, para o desenvolvimento da cidadania e para o fortalecimento de valores democráticos no espaço escolar. Entre reformas curriculares e resistências, o ensino de Sociologia tem sido fundamental para reconhecer os saberes, as tra-

jetórias e as vivências dos estudantes. A multiplicidade de recursos didáticos e metodologias utilizadas favoreceram processos de identificação com o conteúdo sociológico e o protagonismo juvenil, fortalecendo vínculos entre escola, comunidade e realidade social. Nesse contexto de mudanças e reestruturação do Ensino Médio, reafirmamos a importância do Pibid como laboratório de inovação em formação docente e a potência do ensino de Sociologia na construção de práticas educativas mais críticas, sensíveis às diversidades e comprometidas com a formação democrática.

Referências

ABREU, J. A. *Mobilidades habitacionais: práticas e fluxos de saídas dos moradores nos residenciais Juraci Magalhães e Miguel Arraes*. 2023. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

BEZERRA, L. M. P. S. *Pobreza e lugar(es) nas margens urbanas: lutas de classificação em territórios estigmatizados do Grande Bom Jardim*. 2015. 470 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º ago. 2024.

BRASIL. *Relatório: Comissão Nacional da Verdade*. Brasília, DF: CNV, 2014.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FREITAS, F. M. G. A.; LOPES, F. W. R. O rolê sociológico e a instrumentalização do conhecimento escolar sobre a cidade. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da Unifap, Macapá*, v. 17, n. 4, p. 68-87, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/pracs/>. Acesso em: 8 abr. 2026.

REIS, D. A. *História da ditadura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”. *Infância roubada, crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil*. São Paulo: Alesp, 2014.

PIBID E PRÁXIS EDUCATIVA: “TRAVESSIAS” E COLETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA VALORIZAÇÃO DAS DIVERSIDADES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

*José Pedro Guimarães da Silva
Gerbet Dantas dos Santos
Larissa Karen de Paula Gomes*

Introdução

Quando Guimarães Rosa deu vida a Riobaldo, em *Grande sertão: veredas*, originalmente publicado em 1956, ele permitiu-o dizer: “[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (Rosa, 2001, p. 52). É com e pela “travessia” que o personagem valida sua história, e esse “real” é tudo aquilo que nos torna mais potentes, o produto de nossas experiências vividas.

O presente texto é isso. Um olhar para as travessias. Uma busca por compreender o que as experiências construídas em torno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), na Universidade Estadual do Ceará (Uece), no curso de Pedagogia, ensinam-nos sobre formação e, assim, sobre práxis educativa.

Dentro dessa perspectiva, nossa motivação para a construção deste escrito originou-se de nossa vivência com o tema “Respeito e valorização das diversidades étnico-raciais e de gênero na educação”, inicialmente proposto como demanda formativa pela Coordenação de Aperfeiçoa-

mento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para o Pibid, mas que naturalmente se tornou uma das temáticas mais vivenciadas na forma de atividades pelo nosso núcleo durante o ano de 2025. Em adição, ressaltamos que as escolas parceiras apoiaram as atividades por serem portadoras do “Selo Escola Antirracista” da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE.

Na perspectiva da metodologia, caminhamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa na construção de relatos de experiências que ampliam o nosso olhar sobre as vivências construídas, aqui delimitadas enquanto campo empírico de estudo e que nos ajudam a refletir sobre a formação de professores a partir de uma perspectiva crítica e coletiva.

Ademais, o problema que orienta o presente escrito, caracterizado como relato de experiência, é: quais as possíveis contribuições que as atividades vivenciadas neste relato de experiência podem proporcionar aos sujeitos pedagógicos envolvidos, relacionados ao tema “Respeito e valorização das diversidades étnico-raciais e de gênero na educação?”.

Por fim, no universo das várias atividades que os bolsistas de iniciação à docência realizaram nas escolas públicas parceiras do Pibid, estão aquelas que são foco deste escrito, em que o objetivo redigido foi: socializar as atividades pedagógicas vivenciadas por bolsistas de iniciação à docência do Pibid com os estudantes de duas escolas públicas de Fortaleza-CE, com destaque para as contribuições formativas e aprendizados dessas ações para os sujeitos pedagógicos envolvidos.

Metodologia

Os relatos de experiência não se constituem pesquisas científicas, contudo, em contextos de domínio científico, devem ser redigidos com características da escrita acadêmica. Nessa direção, apoiamo-nos em Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 12), que consideram os relatos de experiência “[...] como construção de conhecimento, baseado em descrições informativas, referenciadas, dialogadas e críticas [...]”. Por sua vez, levando em consideração que o Pibid está inserido em contexto de domínio científico, circunscrito no campo da pesquisa educacional, este relato de experiência segue os pressupostos citados anteriormente.

Por fim, a construção deste relato de experiência tomou como campo empírico duas escolas onde o Núcleo Pibid Pedagogia Uece desenvolveu-se: Escola Municipal Irmã Giuliana Galli e Escola Municipal Francisco Nunes Cavalcante, ambas da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE.

Atividades vivenciadas nas escolas parceiras

As subseções a seguir foram construídas com o objetivo de elaborar sínteses das atividades desenvolvidas no âmbito do Núcleo.

Escola Municipal Irmã Giuliana Galli

Tomam destaque neste texto as seguintes atividades desenvolvidas: I) trançando identidades; II) conversando sobre ancestralidade; e III) letramento racial: Carolina Maria de Jesus e Dragão do Mar. É importante ressaltar que todas

as atividades no âmbito do Pibid, além das escolhidas para compor este trabalho, foram desenvolvidas com as crianças do 3º ano (manhã e tarde) e representam o alinhamento entre os princípios e objetivos para a formação de professores previstos nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores (Resolução nº 4/2024) e nas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução nº 1/2006), ambos expressos na construção do subprojeto Pibid Pedagogia (2024-2026) da Uece, pelo qual tomamos os nossos trabalhos, como: promoção, fortalecimento e integração de atividades formativas, estudos colaborativos e crítica inerentes à prática pedagógica, assim como discussão de metodologias de ensino, desenvolvimento e consolidação de uma proposta de formação compromissada na práxis (Freire, 1996), refletindo a pesquisa, a extensão e a docência como pilares (Uece, 2024).

“Trançando identidades” foi o nome escolhido para uma atividade cujo objetivo era conversar sobre história, corpo, presença e construção de marcos identitários com a turma do 3º ano do turno da tarde. Aproximamo-nos do que desejou Conceição Evaristo ao escrever sobre a (auto) representação das mulheres negras na literatura brasileira para a *Revista Palmares*, em 2005: ressaltar a importância dos lugares sócio-históricos em que as nossas crianças ocupam para falarem sobre si.

A atividade foi desenvolvida no mês de agosto de 2025, compondo um conjunto de outras atividades em que aplicaram a mesma temática. O mote principal era a tomada de narrativas das crianças enquanto trançávamos

os cabelos. Com um planejamento coletivo prévio, as bolsistas dividiram-se entre as atividades de propor os diálogos, compor um ambiente problematizador e instigante e mediar o momento trazendo uma convidada que se somou aos relatos enquanto uma mulher negra que também trabalha fazendo tranças.

A roda ou o círculo é um movimento de leitura da sua e das outras presenças. Poderíamos tomar como exemplo Freire em Angicos, Rio Grande do Norte, ou ainda nos referenciarmos nas rodas de terreiro ou de samba, pois são muitos os exemplos em que esse formato dá certo. E foi em um círculo que construímos o espaço onde as crianças pensaram e verbalizaram quem eram, como se enxergavam, quem ocupava os espaços de ancestralidade em suas vidas e o que essas pessoas ensinam ou ensinaram a elas.

Depois da roda de conversa, permeada pelos tecidos de chita que forravam o chão, pelas fotografias expostas em um varal, pelas espadas-de-são-jorge que enfeitavam a mistura de histórias faladas, escritas e desenhadas naquele espaço, previamente decidido, organizado e mantido pelas crianças, os cabelos tomaram outras formas. O contato físico, o cuidado e a escuta foram elementos fundamentais para a expressão daquilo que, ao avaliarmos a atividade desenvolvida, decidimos chamar de “o difícil processo de narrar a identidade”.

A segunda atividade, “Conversando sobre ancestralidade”, também ocorreu em agosto de 2025 e foi uma construção a muitas mãos com a turma do 3º ano do turno da manhã. Com o mesmo objetivo da atividade anteriormente

relatada, a proposta seguia uma metodologia de articulação entre literatura infantil e história oral para pensar identidade e ancestralidade.

Como princípio coletivo e previamente discutido entre bolsistas e professor supervisor, a tomada dos lugares que ocupamos, as formas de organização e de distribuição dos materiais e os tempos passaram por um planejamento dialogado com as crianças. Isso porque entendemos a necessidade de corporificar as palavras, de definir a ética e de não abrir mão, ao ceder-se pelos caminhos mais práticos, de nos reafirmarmos na autonomia das crianças (Freire, 1996).

O autor Renato Gama, escritor multiartista, ajudou-nos a pensar a atividade articulada ao universo da literatura infantil. Seu livro *Neguinha, sim!*, lançado pela Companhia das Letras em 2023, com o texto de uma música popularmente conhecida na voz da cantora Izzy Gordon, com os traços coloridos das ilustrações de Bárbara Quintino, foi o nosso ponto de partida. Levamos uma caixa enfeitada e equipada com espelhos dentro. Com a caixa aberta, as crianças narraram o que viram e ligavam-se à história de Gama (2023) por se sentirem convidadas a perceberem-se pela mesma forma de fazer da menina-personagem principal.

A leitura compartilhada e a escuta dos textos orais trouxeram um significado muito importante para as crianças, percebido em um processo coletivo de avaliação da proposta pedagógica: a percepção de que todo mundo pertence a um ou a vários coletivos (turma, escola, família, sociedade), permeados por nossas ancestralidades, o que nos ajuda a entender como nos vemos. Para simbolizar esse sig-

nificado, as crianças construíram a árvore da turma. Essa árvore consistiu na representação gráfica de todas as pessoas que construíram a atividade. Aqui podemos registrar as tintas que pintaram as mãos e marcaram os papéis, os tecidos, os nomes e as características de cada criança, que, escritos, compuseram as folhas da árvore e a contagiante alegria de saber. Naquele momento, nós constituímos um coletivo em que, marcado por nossas ancestralidades, estivemos dispostas a olhar e a conversar sobre tudo isso.

Por fim, nossa terceira atividade, “Letramento racial: Carolina Maria de Jesus e Dragão do Mar”, em que tivemos o objetivo de nos inserirmos nas discussões sobre Consciência Negra, em novembro de 2025, com uma proposta de repensar a data com as crianças por meio das histórias de Carolina de Jesus e Francisco José do Nascimento (Chico da Matilde ou Dragão do Mar).

Para pensarmos tal proposta, entendemos que o Dia da Consciência Negra na nossa escola, em termos gerais, poderia incorrer no costumeiro afastamento de sentido da temática. Longe daquilo que perceberam as pesquisadoras da Universidade Federal do Pará (UFPA), ao realizarem um estudo etnográfico com narrativas quilombolas de Jambuaçu (Moju-PA) sobre a comemoração do Dia: “[...] um reencontro simbólico com a ancestralidade, a valorização da história negra, o pertencimento e a afirmação identitária” (Castro *et al.*, 2025, p. 62).

As vidas de Carolina de Jesus e de Dragão do Mar tomaram corpo em sala de aula por dois motivos: I) Carolina já vinha sendo estudada por “*Quarto de despejo: diário*

de uma favelada” (2020) ao longo do ano letivo de forma transversal pelos componentes de Língua Portuguesa, História e Arte; e II) *Dragão do Mar* por ser uma referência local de resistência e representatividade. Essa atividade, na verdade, condensa um conjunto de ações desde o estudo das biografias até a produção de materiais e de uma exposição na escola.

Essa proposta exigiu uma direta articulação com os objetivos específicos dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), selecionados no subprojeto Pibid Pedagogia, a saber: I) formar com “[...] ampla capacidade de conhecimento da realidade social e educacional e suas contradições e com habilidade para desenvolver práticas pedagógicas correlatas”; II) produzir “[...] saberes e fazeres fundados em sólida formação didático-pedagógica”, sob a compreensão do ensino/docência com o espaço da práxis; e III) construir uma formação “[...] articulando competência técnica, formação teórica consistente, capacidade de leitura crítica da realidade, nas dimensões ética, filosófica, política e estética” (Uece, 2024, p. 5).

Escola Francisco Nunes Cavalcante

As intervenções foram realizadas na Escola Municipal Francisco Nunes Cavalcante, em Fortaleza-CE, com estudantes do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tiveram como objetivo ressignificar o olhar das crianças sobre si mesmas, sobre seus colegas de turma e suas referências familiares.

Observamos, a partir do olhar atento dos bolsistas de iniciação à docência, que analisaram o perfil das crianças, a urgência da prática antirracista, pois a turma é composta majoritariamente por estudantes negros, entre 8 e 9 anos, residentes na periferia da cidade. São crianças que aparentemente não têm sua identidade racial fortalecida. Assim, foram pensadas as seguintes atividades.

A primeira intervenção, intitulada “Heteroidentificação: quem sou eu?”, foi realizada em setembro de 2025. Consistiu em apresentar os cinco grupos de cor e raça vigentes no Brasil, que fazem parte do censo de autodeclaração, com o objetivo de fazer as crianças sentirem-se pertencentes a um dos grupos apresentados. Inicialmente foram formuladas perguntas norteadoras a fim de identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática, baseadas na questão de raça e cor. Após isso, os bolsistas, por meio da utilização de eslaides, apresentaram os tons e subtons de pele. Durante a visualização, foi possível notar que muitas crianças conversavam com seus colegas sobre quais tons aproximavam-se dos seus e quais eram semelhantes aos de seus respectivos colegas.

No segundo momento da atividade, foi distribuída aos alunos uma folha com diferentes personagens, cada uma com um tom de pele e, ao lado, outros personagens com subtons. A intenção dessa cartela era fazer com que os alunos destacassem um personagem que possuísse sua cor ou a mais próxima dela. Após conseguirem autodeclarar-se em relação à cor, foi apresentado o gabarito dos tons e subtons, referente aos grupos raciais aos quais pertenciam. Nesse

momento, foi possível observar a surpresa dos alunos ao perceberem que muitos se situavam na identidade racial negra, porém, logo depois dessa surpresa, observamos que concordaram com essa descoberta de forma positiva.

A segunda atividade ocorreu em continuidade, trabalhando com o livro *Educando crianças antirracistas*, da autora Bárbara Pinheiro (2024). A atividade de contação de história foi realizada em setembro de 2025, como continuação da primeira, abordando a diversidade e o respeito, reforçando a importância da formação de crianças antirracistas.

No primeiro momento, as crianças foram reunidas na quadra da escola, em um grande círculo, uma proposta de romper com a organização tradicional em fileiras, permitindo uma visão ampla da turma e possibilitando observar melhor sua diversidade. Ao comentar sobre o nome do título, foi indagado às crianças se sabiam o significado da palavra “antirracista”. De forma imediata, responderam que é ser contra o racismo; em seguida, foram questionadas sobre o que isso significa na prática e quais atitudes representam ser antirracistas.

A conscientização das crianças de forma lúdica, por meio desse livro, possibilitou maior compreensão. A obra apresenta imagens ilustrativas com cores vivas e letras maiores que o padrão, facilitando a leitura. A representação lúdica foi indispensável nessa contação de história, assim como o uso do espaço ao ar livre e de um som ambiente para proporcionar tranquilidade.

É perceptível que o público ao qual os bolsistas destinaram a intervenção foi devidamente considerado. Em um segundo momento, ainda voltado à contação de histórias, foram selecionadas obras literárias com protagonismo negro, evidenciando que a representatividade é essencial para que todos se percebam como sujeitos de suas próprias narrativas.

Ao disponibilizar os livros, foi possível observar que as crianças, ao folhearem as páginas e interagirem entre si, iniciaram um processo espontâneo de reconhecimento e identificação com as personagens e situações apresentadas.

A realização dessas atividades permitiu que os estudantes compreendessem que, apesar das diferenças, o respeito é um valor fundamental e que o posicionamento antirracista é um aprendizado essencial desde a infância. Além disso, as ações foram decisivas para auxiliar na construção da identidade racial de cada criança, oferecendo referências positivas que fortalecem sua autoestima e seu sentimento de pertencimento.

Conclusão

Com base nos autores de referência citados neste escrito e mais precisamente segundo a análise das atividades vivenciadas neste relato de experiência pedagógica, podemos concluir, ao respondermos nosso problema explicitado na introdução deste escrito, o quanto as experiências vivenciadas foram importantes para os sujeitos pedagógicos envolvidos, tanto do ponto de vista identitário quanto

emancipatório. De modo geral, as atividades vivenciadas pelos bolsistas de iniciação à docência em suas rotinas no Pibid mostraram o quanto essa vivência na escola-campo ajuda-os a conhecerem e apropriarem-se da realidade da docência do ensino básico, particularmente lidando com as dificuldades e facilidades do tema no chão da sala de aula. Sendo assim, reafirmamos que tematizar o “Respeito e valorização das diversidades étnico-raciais e de gênero na educação” é uma pauta importante tanto para a formação inicial das(os) professoras(es) da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental quanto para as crianças desses níveis de ensino.

Ao concluirmos nosso relato de experiência, no campo do “Respeito e valorização das diversidades étnico-raciais e de gênero na educação”, esperamos que os leitores deste escrito possam entender a potencialidade da práxis educativa para a emancipação social. Sendo assim, ao se identificarem com as atividades relatadas, igualmente esperamos que os leitores tornem-se multiplicadores em seus próprios espaços de influência, garantindo que o respeito e a valorização das diversidades sejam agregados ao processo socioeducativo, bem como se efetivem como princípios basilares para o convívio social. Por fim, destacamos o apoio institucional e financeiro da Capes, sem o qual iniciativas como essas seriam mais difíceis de serem realizadas.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 maio 2024.

CASTRO, M. R. N. *et al.* Etnografia do Dia da Consciência Negra no território quilombola de Jambuaçu. *Novos Cadernos NAEEA*, Belém, v. 28, n. 2, p. 37-67, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/18219/13261>. Acesso em: 4 abr. 2026.

EVARISTO, C. Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira. *Revista Palmares*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 52-57, 2005. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20200706214320id/http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2026.

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

GAMA, R. *Neguinha, sim!*. Ilustrações de Bárbara Quintino. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 62. ed. São Paulo: Ática, 2020.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relatos de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 2 abr. 2026.

PINHEIRO, B. C. S. *Educando crianças antirracistas*. São Paulo: Planeta, 2024.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Uece. *Subprojeto Pibid Pedagogia*. Fortaleza: Uece, 2024.

ELE(A) É CHEIO(A) DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE HISTÓRIA ORAL PARA A FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NO PIBID

*Lidia Noemia Silva dos Santos
Ítalo Marcondes Nogueira Batista
Karina Bandeira de Lima*

Introdução

O projeto “Ele(a) é cheio(a) de história: trajetórias de professores que integram o Pibid” constitui uma das ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no curso de História da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), localizada em Quixadá, Ceará (CE). A ação contribuiu para o alcance de, pelo menos, três dos objetivos e princípios norteadores do programa:

V - valorizar as escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o magistério, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes; VI - contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos; VII - induzir a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica, de modo colaborativo, com base no contexto escolar (Brasil, 2024, p. 2).

Para tanto, logo nos primeiros meses, em consonância com o formato do programa, cada grupo de oito licenciandos(as) bolsistas foi orientado a produzir um roteiro, conduzir e gravar uma entrevista com seu respectivo supervisor(a), editá-la e publicá-la no canal do YouTube do Laboratório Integrado de Residência Pedagógica da História (LIRPh), local onde ocorreram as gravações.

Acreditamos que a participação no projeto possibilitou aos estudantes uma aproximação mais respeitosa e afetiva com seus supervisores, por meio de entrevistas que tematizam suas trajetórias de vida, percursos acadêmicos, experiências profissionais e percepções sobre a docência, a educação, o sistema de ensino e outros temas concernentes. Ao narrar sua trajetória de vida e profissional, o professor não apenas relata fatos, mas atribui sentidos à construção da sua identidade e experiência docente (Nóvoa, 1995), assim como os estudantes que conduzem a construção da narrativa têm a possibilidade de desenvolver uma escuta sensível, que desperta sentimentos de empatia e confiança em relação ao profissional que os acompanhará pelos próximos meses (Alberti, 2005; Portelli, 2016).

O projeto também dialoga com outras iniciativas, nas quais as narrativas docentes são o foco da análise em pesquisas de História e Educação (Pranto; Sulaiman; Almeida, 2023), e a construção do acervo e sua publicização contribuem para que vozes do cotidiano escolar possam ser ouvidas e estimulem a realização de mais pesquisas sobre a docência.

Neste breve texto, optou-se por compartilhar as motivações da coordenadora para formular a proposta e as impressões de dois estudantes que participaram, junto com seus colegas, das entrevistas realizadas com a professora Aglaízia de Souza Marinho Pinto, que atuou no programa entre outubro de 2024 e junho de 2025, e o professor Antônio Jacó de Oliveira Neto, que ingressou no programa em janeiro de 2025, ambos vinculados à escola-campo de Ensino Fundamental José Jucá.

Reconhecimento e valorização de narrativas docentes: motivações da coordenadora

A edição de 2024 do Pibid é a terceira no curso de História da Feclesc, vinculada à Universidade Estadual do Ceará (Uece), mas a primeira em que eu, Lidia Noemia, sou coordenadora de subprojeto. Anteriormente, estive à frente de três edições, entre 2018 e 2023, do extinto Programa Institucional de Residência Pedagógica no mesmo curso e faculdade.

O ingresso no Pibid, por sua vez, como tudo que é novo, pareceu-me bastante desafiador, mas também uma excelente oportunidade de realizar algumas ações não executadas na Residência Pedagógica, seja por escolha, por adequação ao formato do programa ou, simplesmente, por terem resultado da reflexão sobre as experiências anteriores.

A edição de 2024 do Pibid, em relação à Residência Pedagógica, por exemplo, diferenciava-se pela duração (24

meses, em vez de 18), pela não obrigatoriedade da prática docente e pela carga horária correspondente a essa atividade. Logo, era possível desenvolver uma etapa de aproximação e observação da escola mais paulatina e extensa.

Entre os 24 bolsistas, alguns já conheciam o programa; outros conheciam as escolas-campo ou os supervisores por serem ex-alunos dessas unidades, mas havia aqueles que desconheciam o programa, as escolas e os supervisores. Embora situada em Quixadá, a Feclesc atende a estudantes provenientes de mais de 20 municípios vizinhos. O primeiro intento, portanto, foi idealizar uma etapa ou atividade que pudesse aproximar o estudante do seu supervisor e, assim, estabelecer laços mais sólidos, por meio do reconhecimento de suas histórias de vida e de seus percursos acadêmicos e profissionais.

A literatura sobre formação de professores tem enfatizado que não há formação docente adequada sem a indissociabilidade entre teoria e prática e a parceria entre a universidade e a escola (Pimenta; Lima, 2008). Para tanto, é indispensável que os professores que atuam no Ensino Fundamental ou Médio assumam o papel de coformadores na qualificação dos futuros colegas de profissão.

Embora desconheça dados sistematizados sobre a questão, observo que o reconhecimento institucional dos professores supervisores pelas universidades ainda é insuficiente. São poucas as universidades que oferecem cursos de formação ou certificam essa atividade. Além disso, excluindo-se os documentos comuns de formalização do estágio supervisionado, como relatórios e fichas de frequência

e avaliação, o nome (dentre outras informações) do profissional que acompanhou os estudantes na prática docente não consta nos arquivos das universidades, especialmente quando não há repositório permanente dessa documentação. Em alguma medida, perdem-se as considerações do supervisor sobre o formato do estágio supervisionado, os meios de acompanhamento e a própria formação oferecida pelo curso universitário.

O supervisor de estágio ocupa posição central no processo formativo dos licenciandos, mas seu trabalho frequentemente permanece invisível nas Instituições de Ensino Superior, o que reforça a necessidade de iniciativas voltadas ao seu reconhecimento. Foi nesse contexto que a edição de 2024 do Pibid se apresentou como uma oportunidade de enfrentar, ainda que parcialmente, essa lacuna. Embora o programa já valorize o papel dos supervisores por meio de bolsas, entendi que era possível ampliar e ir além, especialmente por meio do registro e da valorização de suas trajetórias de vida.

A Feclesc e o curso de História foram fundados em 1983 e, desde então, a instituição tem se consolidado como a principal responsável pela formação de professores do Sertão Central cearense. Sendo assim, a maioria dos professores em atividade na região é composta por ex-alunos da faculdade. Por isso, a trajetória de vida dos supervisores poderia ser facilmente reconhecida e comparada pelos estudantes, tanto nos aspectos compartilhados, como a origem social e as dificuldades para se manter na faculdade, quanto nas diferenças relacionadas às formações recebidas

em distintos períodos históricos e às concepções teóricas e metodológicas acerca da docência e do ensino de História.

Para realizar entrevistas com seus supervisores, os estudantes foram orientados a ler textos sobre História Oral e entrevistas com professores, em articulação com discussões em grupo. Além disso, o professor Augusto Ridson de Araújo Miranda, que possui pesquisas voltadas para a análise de narrativas de professores e era, naquele momento, professor da rede estadual, foi convidado para ministrar uma oficina preparatória.

Na sequência, cada grupo de oito bolsistas apresentou-me uma proposta de roteiro de perguntas, destinada a direcionar a narrativa para a história de vida dos entrevistados e para a construção e o exercício da docência. A condução, a transcrição, a edição e a publicização das entrevistas no YouTube também ficaram a cargo dos estudantes.

No dia da entrevista com a professora Aglaízia, realizada em 4 de fevereiro de 2025, e da entrevista com o professor Antônio Jacó, realizada em 30 de março de 2026, estive presente para acompanhar a atividade, mas busquei interferir nela o mínimo possível. A minha relação com os dois entrevistados era bastante distinta, pois, até ingressar no Pibid, não conhecia a professora Aglaízia Pinho, graduada em História em 2001, enquanto o professor Antônio Jacó havia sido meu aluno e bolsista do Programa de Residência Pedagógica durante sua graduação, concluída em 2024.

Os dois entrevistados tinham características em comum, como o fato de terem se licenciado pela mesma faculdade, trabalharem na mesma escola e estarem na

primeira experiência como supervisores de um programa de iniciação à docência, entretanto tinham muitas diferenças também. A professora Aglaízia nasceu em 1979, em Quixadá/CE, é casada, mãe, professora efetiva da rede municipal e possui mais de 25 anos de magistério; já o professor Antônio Jacó, por sua vez, é um homem solteiro de 24 anos, natural de Senador Pompeu/CE, com contrato de professor temporário na rede municipal e aproximadamente com dois anos de experiência docente.

A seguir, apresento as impressões de dois licenciandos que participaram das entrevistas com seus supervisores e como a experiência os ajudou a compreender a profissão docente e direcionar suas próprias trajetórias formativas

Dedicação e persistência: o que aprendi com a professora Aglaízia Marinho

Entre as conquistas da minha graduação e, especialmente, da minha experiência como bolsista do Pibid, estará a honra de ter entrevistado a minha primeira supervisora, a professora Aglaízia.

Logo na preparação do roteiro, chamou-me a atenção o fato de que, em seu currículo, constavam muitos cursos de formação continuada e pós-graduação, assim como o fato de estar cursando uma segunda graduação, a de Direito. A primeira lição foi concluir que a graduação é apenas o primeiro passo para uma carreira no magistério. Quem ensina também está em constante processo de aprendizagem, tanto no exercício do próprio ofício quanto no aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários à docência.

No início, estava muito apreensivo. Era algo completamente novo e diferente daquilo com que eu estava acostumado e, por decisão do grupo, coube a mim ser o entrevistador. O fato de estar no primeiro ano da faculdade e ter de dialogar com uma professora com vasta experiência no magistério fez-me duvidar da minha capacidade de conduzir adequadamente a entrevista. Ajudou muito a própria entrevistada ser compreensiva com a minha inexperiência e me transmitir estímulo e confiança. Como havíamos começado a frequentar a escola havia pouco tempo, isso me fez sentir que, quando estivesse em sala de aula conduzindo alguma atividade, ela estaria ali para me orientar. Essa certeza foi reconfortante.

No decorrer da entrevista, conheci a trajetória de uma mulher para além do que consta em seu currículo. A professora Aglaízia é filha de uma família muito humilde, que trabalhava como ambulante, e, mesmo com baixa escolarização, seus pais a estimularam a estudar. Desde muito cedo, ela compreendeu que seria por meio da educação que poderia buscar melhores condições de vida para si e para a sua família. Isso ficou claro ao dizer que:

O meu futuro só depende de mim e das ações que eu tomo no meu presente. E eu entendi que sonhos são possíveis e realizáveis, sim. E a educação me proporciona isso diariamente. Então, essa é a minha história (Pinto, 2024).

Assim como a da professora, a minha história é permeada de obstáculos e controvérsias. Por isso, escutar de alguém por quem eu estava construindo admiração que o esforço pessoal poderia me levar aonde desejo chegar trouxe novo sentido ao momento que vivenciava no curso.

Dedicação e persistência, acredito, são as características que mais se destacam na trajetória profissional da professora. A cobrança rigorosa que fazia de si mesma e de nós nas atividades da bolsa, especialmente no que se refere ao planejamento e à busca pelo melhor desempenho possível em sala de aula, era coerente com sua crença de que a educação transforma vidas, sendo ela própria um exemplo disso, como relatou na entrevista.

A professora Aglaízia considerou sua aprovação como supervisora do Pibid uma oportunidade de voltar à faculdade que a formou e, de alguma maneira, retribuir o que havia recebido, além de renovar conhecimentos. Sobre o convívio conosco, ela afirmou:

Então, para mim, vocês, *pibidianos*, vão, trouxeram, estão trazendo um espírito novo, a jovialidade, a certeza de que eu tenho muito a aprender; vocês estão me ensinando muito, mas eu também tenho a oportunidade de ensinar bastante (Pinto, 2024).

Na entrevista, pude perceber que a identidade docente da professora Aglaízia expressa fortemente suas convicções religiosas e sua experiência como mãe. Para ela, muitas das adversidades podem ser superadas quando a professora assim procede: “É preciso pegar na mão do aluno e seguir com ele” (Pinto, 2024). A diferença entre o estudante aprender ou não, portanto, também estava relacionada a não ser desamparado e receber bons conselhos e exemplos.

A professora Aglaízia não concluiu o ciclo do Pibid conosco, pois uma oportunidade de trabalhar em um órgão do Poder Judiciário a levou a deixar a sala de aula. Ela explicou que, apesar de realizada profissionalmente, o ma-

gistério lhe possibilitou as condições materiais necessárias para concretizar um sonho de infância: tornar-se advogada.

Mesmo breve, sua passagem pela minha formação foi importante para a minha ambientação no programa e, especialmente, para ampliar o valor que passei a atribuir aos professores que, de fato, demonstram dedicação ao seu trabalho.

Um residente que se tornou supervisor: lições do professor Antônio Jacó

No princípio da sua entrevista, o professor Antônio Jacó relatou que suas memórias de infância e adolescência, especialmente as vividas no ambiente escolar, foram muito intensas e conflitantes. Contou ter tido um Ensino Fundamental muito traumático, enquanto o Ensino Médio, por outro lado, foi libertador. Desde muito novo, não se reconheceu nos padrões da heteronormatividade. “Eu nunca fui, nunca estive presente dentro desse corpo, dentro desse sistema, como muitos dizem, como muitos colocam que você deve estar e deve seguir” (Oliveira, 2026). Nos primeiros anos, porém, não tinha o discernimento necessário para compreender e defender-se de determinadas violências, mas, no Ensino Médio, ao mudar de escola, encontrou colegas mais acolhedores ou que vivenciavam conflitos semelhantes aos seus, assim como uma proposta educativa mais progressista.

Sua mãe foi seguidamente apontada como determinante para que chegasse à faculdade. Por ter se casado com

apenas 15 anos, interrompeu muito cedo os estudos, mas sempre estimulou os filhos a se empenharem nos estudos para superarem as dificuldades financeiras e construir um futuro promissor.

Outro ponto que chamou a atenção foi o entusiasmo que demonstrou ao falar da pesquisa que investigou os papéis de gênero nas quadrilhas juninas para o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Foram quase 30 minutos de exposição do tema e sobre o valor social e acadêmico de centrar sua análise nas experiências de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+. Ressaltou também que a mesma pesquisa lhe possibilitou conhecer mais a História Local e que esse conhecimento precisa chegar à sala de aula, afirmando que procurava incorporá-lo à sua prática docente. O pesquisador não se separava do professor.

Quando questionado sobre a Educação Inclusiva, disse, dentre outras coisas, que se preocupa em encontrar meios para que os alunos com deficiência possam, de fato, aprender, e não apenas estar presentes em sala de aula.

A partir dessas duas questões, é possível supor que a identidade docente do professor Antônio Jacó é marcada por suas convicções políticas e por suas inquietações como pesquisador.

Ao refletir sobre sua prática docente, parece buscar não apenas realizar uma leitura crítica do contexto educacional, mas, sobretudo, qualificar-se continuamente e encontrar estratégias capazes de promover uma formação mais crítica, cidadã e pautada no respeito à diversidade, por meio do conhecimento.

Por fim, quando o professor Antônio Jacó afirmou: “Fui bolsista e agora estou aqui como supervisor. É um prazer enorme contribuir com vocês durante esse momento da bolsa Pibid” (Oliveira, 2026), senti-me confiante de que, apesar de ter se graduado havia relativamente pouco tempo e estar, praticamente, iniciando sua carreira profissional, ele já possuía uma vivência e uma reflexão bastante sólidas sobre a docência e, sobretudo, demonstrava disposição para compartilhá-las.

Conclusão

Por meio de um projeto de História Oral com foco nas narrativas de professores, foi possível aprimorar a formação dos estudantes como pesquisadores e constituir um valioso acervo de pesquisa, porém talvez o maior ganho tenha sido a construção de um olhar mais generoso e empático sobre os profissionais da educação, sem abrir mão da criticidade.

Para encerrar, os conhecimentos adquiridos e as emoções despertadas pela escuta do outro constituem-se, inevitavelmente, em exemplos do que se quer ser, mas também do que não convém a cada um dos ouvintes, sobretudo quando estão se preparando para exercer a mesma profissão. Por isso, acreditamos que o projeto “Ele(a) é cheio(a) de história: trajetórias de professores que integram o Pibid” favoreceu a compreensão da identidade e do trabalho docente para os licenciados do programa.

Referências

- ALBERTI, V. *Manual de História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- BRASIL. *Edital nº 10/2024*: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, DF: Capes, 2024.
- NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, A. J. *Entrevista concedida ao Laboratório Integrado de Residência Pedagógica da História - Feclesc/Uece*. Quixadá (CE), 30 mar. 2026. Arquivo digital (2h02min).
- PIMENTA, G. S.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PINTO, A. S. M. *Entrevista concedida ao Laboratório Integrado de Residência Pedagógica da História - Feclesc/Uece*. Quixadá (CE), 4 fev. 2025. Arquivo digital (1h37min).
- PORTELLI, A. *História Oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- PRANTO, A. D. P. M.; SULAIMAN, S. N.; ALMEIDA, J. R. Narrativas docentes para a formação inicial e continuada: a História Oral no estudo das trajetórias docentes. *Revista Crítica Histórica*, Maceió, v. 14, n. 28, p. 45-61, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/criticahistorica/article/view/16286>. Acesso em: 4 maio 2026.

O DIÁRIO DE IDEIAS NO ÂMBITO DAS ATIVIDADES DO PIBID PEDAGOGIA DO CECITEC/UECE

Geandra Claudia Silva Santos

Sarah Bonfim Caetano

Lauanni Barbosa Gonçalves

Introdução

O presente capítulo objetiva socializar relatos reflexivos e compartilhados de experiências que expressam nosso encontro e nossa trajetória de trabalho subsidiado pela metodologia Diário de Ideias vivenciada no Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto do curso de licenciatura em Pedagogia vinculado ao Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec), *campus* da Uece, na cidade de Tauá, sertão cearense. O Núcleo de Iniciação à Docência (NID) do qual somos integrantes é formado por 24 licenciandos, três professoras da Educação Básica e uma coordenadora de área, desenvolvendo nossas atividades em três escolas públicas municipais de Tauá, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 3º e 4º anos).

A metodologia em tela integra o programa institucional Diário de Ideias, vinculado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), criado e coordenado pela professora Luciana Muniz Soares, o qual se constitui como uma proposta

metodológica orientada à valorização das vivências individuais e coletivas da oralidade, leitura e escrita em uma perspectiva criativa. A proposta considera o papel atuante da pessoa como constituinte e constituidora da cultura, portanto a escola deve ser um espaço de desenvolvimento que estimula a autoria e a expressão livre e espontânea de estudantes e de seus profissionais em contexto dialógico de ensino e aprendizagem (Muniz; Mitjáns Martínez, 2024).

Nosso encontro com a metodologia Diário de Ideias, no âmbito do Pibid, acontece em 2025, quando iniciamos a aproximação, por meio de diálogos com a sua coordenação, para pensarmos juntos nosso caminho e jeito de caminhar para concretizá-lo na realidade em que atuamos, com foco na aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes em processo de alfabetização. Essa experiência tem mobilizado muitos esforços e diversas ações desenvolvidas de forma conjunta entre *pibidianos*, professores, gestores das escolas e estudantes, contando também com o apoio de setores de gerenciamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

Sobre a perspectiva metodológica adotada neste texto, orienta-se por um relato de experiência reflexivo, que consiste em uma forma de narrativa, de modo que o(s) autor(es) narram o vivido, por meio da escrita, marcando percursos, situações, relações, lições singulares que constituem as experiências que se quer socializar. A experiência está sendo concebida, nos relatos apresentados, ao modo que define Larrosa (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim, apresen-

tamos, no desenvolvimento do texto, os relatos de experiência elaborados por duas bolsistas integrantes do Pibid Pedagogia do Cecitec/Uece, evidenciando situações didáticas, conhecimentos, saberes, emocionalidades, aprendizagens e perspectivas.

O Diário de Ideias no Pibid: concepção, realização e experiências

A metodologia Diário de Ideias é uma expressão de uma proposta pedagógica inovadora em educação e traz em seu nome o sentido para o qual foi elaborada, “[...] resguarda as possibilidades de expressão da pessoa, de suas experiências, sentimentos, emoções, ideias, dentre outros elementos” (Muniz, 2020, p. 39). Compreende a aprendizagem integrada ao desenvolvimento, reconhecendo a criança como sujeito histórico, cultural e social, que produz sentidos e significados a partir das relações que estabelece com o outro e com o contexto em que vive, afirmando, portanto, que as emoções não são elementos secundários no ato de aprender, mas constituem produções que mobilizam e organizam a ação do sujeito diante das experiências vivida (Muniz; Mitjáns Martínez, 2024).

Nesse contexto pedagógico, o “diário” é um instrumento autoral que coloca cada pessoa como produtora das suas experiências, ideias e sentimentos, e as “ideias” emergem da necessidade do ato de perguntar dos estudantes, de criar, de gerar ideias próprias. A metodologia objetiva criar espaço de registro e investigação da escrita e da leitura de

mundo pela criança; entrelaçar as propostas do trabalho pedagógico com as experiências da vida dos aprendizes; oportunizar às crianças a compreensão da leitura e escrita como processos de comunicação, produção e expressão; contribuir para a expressão da criatividade e o desenvolvimento da subjetividade (Muniz, 2020).

Fundamenta-se na perspectiva cultural-histórica e tem como pilares os autores Bondía, González Rey, Mitjáns Martínez e Paulo Freire. Sua metodologia, que tem a dialogicidade e a criatividade como orientações centrais, delineia-se a partir de três ações indissociáveis no processo de sua preparação e realização: experienciar, registrar e compartilhar.

Como está sendo trabalhado o Diário de Ideias no Pibid?

O projeto Diário de Ideias está sendo desenvolvido juntamente com os professores das escolas parceiras do Pibid Pedagogia, especificamente nos 1º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, nas aulas de Arte e outras disciplinas, em algumas situações.

Desenvolvemos as atividades mediadas pelo Diário de Ideias, ensejando criar alternativas pedagógicas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, em que a criatividade seja incorporada como princípio e finalidade na formação dos/as futuros/as professores/as e das crianças. Esse objetivo está articulado coerentemente com vários objetivos do projeto institucional do Pibid Uece (2024), especialmente com o propósito de criar, realizar e avaliar, juntamente com

os professores, estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, contribuindo para a organização do processo didático-pedagógico e a aprendizagem de forma equitativa, articulando teoria e prática. Atividades são realizadas uma vez por semana, em duplas de bolsistas de iniciação à docência, por sala de aula, em colaboração com os professores regentes e o apoio das professoras do Atendimento Educacional Especializado.

O que dizem as bolsistas?

Nesta subseção do texto, damos voz à socialização dos relatos de duas bolsistas do Pibid Pedagogia e também autoras deste texto, professora Sarah e Lauanni, supervisora e bolsista de iniciação à docência, respectivamente. Essas vozes dão vida e compartilham ações e reflexões sobre o vivido em escolas parceiras distintas. A professora Sarah atua como docente do 4º ano da Escola de Ensino Fundamental (EEF) Maria Alexandrino Nogueira Marques, ex-aluna do curso de Pedagogia do Cecitec/Uece, e a licencianda Lauanni desenvolve as atividades do Pibid na EEF Jorge Massilon Cavalcante, em uma turma do 1º ano, que já se aproxima da conclusão do curso de graduação.

A experiência com o Diário de Ideias em dois atos: professora e supervisora do Pibid

Inicialmente destaco que a aprendizagem escolar, tendo em conta os fundamentos do Diário de Ideias, é entendida como um processo subjetivo, ou seja, implica

analisar que no processo de aprendizagem participam elementos da história de vida da criança, do contexto onde a ação de aprender se produz, dos sistemas de interações em que o aluno está inserido, além de ser também intelectual, portanto, envolve atividade cognitiva. Com isso, afirma-se que o processo de aprender está implicado intimamente com as experiências diversas da história de vida e do contexto atual do aprendiz (Muniz; Mitjáns Martínez, 2024; Silva; Serra, 2024) e, portanto, precisa fazer parte da organização do ensino na escola.

Pensar o processo de aprendizagem por essa definição, ou seja, que não se concentra somente no cognitivo/intelectual, mas na dimensão subjetiva do estudante, é entender que as experiências por que passam os nossos estudantes em diferentes contextos da vida deles são perpassadas por processos emocionais que tomam forma e ganham valor no momento de aprender e se somam a outras experiências que acontecem nas situações de aprendizagem no espaço coletivo da sala de aula e da escola.

Acompanhar a execução do Diário de Ideias enquanto professora supervisora tem sido uma vivência enriquecedora e reveladora. Ao observar as crianças durante os momentos de registro, diálogo e compartilhamento de ideias, percebo que a proposta cria condições para que elas expressem suas emoções, interesses, experiências e modos singulares de compreender o mundo. Nesse processo de acompanhamento das atividades, observei que as crianças que inicialmente demonstravam pouca participação nas atividades escolares envolveram-se de forma

espontânea com as propostas de atividades decorrentes do Diário de Ideias, produzindo desenhos e registros carregados de significado da/para suas experiências pessoais e escolares.

Esse movimento permitiu-me entender, na prática, como a aprendizagem acontece a partir da produção subjetiva da criança. Mais do que desenvolver habilidades de leitura e escrita, o Diário de Ideias favorece a expressão da criatividade, da imaginação e da autoria infantil, propiciando que os alunos se reconheçam como sujeitos capazes de produzir conhecimento. Como professora supervisora, percebo que essa proposta fortalece uma aprendizagem significativa por valorizar a singularidade de cada estudante e criar espaços de escuta, diálogo e participação ativa no ambiente escolar.

Dessa forma, a experiência de acompanhar a execução do Diário de Ideias reafirma a importância de práticas pedagógicas que valorizem a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Ao valorizar suas experiências, emoções e formas singulares de expressão, a proposta favorece a construção de conhecimentos significativos para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa vivência tem fortalecido minha própria prática pedagógica, pois sou professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como supervisora do Pibid, e sobre a importância de reconhecer e valorizar a singularidade de cada criança em processo de escolarização. Além disso, tem possibilitado contribuir para a formação de futuros professores, que, por meio da atuação como bolsistas, de-

envolvem e executam as propostas do Diário de Ideias, ampliando seu campo de visão sobre o trabalho do professor e da sala de aula, com novas possibilidades didáticas.

A experiência com o Diário de Ideias na perspectiva das bolsistas de iniciação à docência

As atividades com o Diário de Ideias aconteceram na turma do 1º ano, nas aulas dos componentes curriculares Arte e Ensino Religioso, realizadas com uma colega bolsista; formamos uma dupla de trabalho. Este relato fala da primeira aula em que realizamos o Diário de Ideias, por meio da dinâmica “Caça ao tesouro”.

Entramos na sala de aula caracterizadas de piratas e pude iniciar a atividade contando a história “O baú misterioso”, do autor Renato César, para os estudantes presentes. Contamos a história de forma lúdica, criando um clima de mistério, com o auxílio de uma TV construída artesanalmente, recurso didático criado por nós para essa e outras atividades de contação de histórias no Pibid, na qual exibíamos cenas/partes da história por vez. A história falava de um sítio chamado Sítio do Picapau Amarelo. Cada personagem da história recebeu uma pista e assim seguimos mediando o texto com perguntas para as crianças responderem sobre quem era cada personagem e o que poderia ser encontrado no baú com aquela pista. O baú estava cheio de livros e as crianças ficaram encantadas com esse desfecho da história.

A partir daquele momento, eu e a outra pirata da dupla de bolsistas tínhamos uma grande missão: descobrir onde estava esse baú. Pedimos ajuda das crianças para encontrarmos a primeira pista que colocamos escondida na sala de aula, para desencadear a busca do nosso baú misterioso. As crianças procuraram no espaço da sala até encontrarem a pista e seguimos com a leitura em voz alta. O mapa indicava outros espaços da escola onde estavam escondidas as pistas que levavam ao baú do tesouro até chegar ao destino final, onde se encontrava o tal baú. Foi uma situação muito interessante, pois elas demonstraram grande encantamento com a descoberta. Com isso, seguimos de volta à sala de aula para descobrir o que ele escondia.

Criamos um grande mistério, perguntando o que as crianças achavam que havia dentro do baú e como ele seria por dentro, ao tempo que exploramos as concepções de “tesouro” que elas conheciam, com o fio da meada para a apresentação dos conteúdos misteriosos contidos no baú. Lentamente abrimos o baú e retiramos os cadernos do Diário de Ideias e também doces em formato de pirulitos. A reação das crianças a partir da descoberta do conteúdo foi de gritaria, para demonstrar a surpresa e alegria com a situação criada.

Na sequência, apresentamos o Diário de Ideias e revelamos que o tesouro eram as ideias que seriam elaboradas e registradas nos cadernos, por isso cada uma receberia o seu para cuidar e encher de ideias próprias, escrevendo e/ou desenhando. Mencionamos as instituições envolvidas no projeto, apresentando as logomarcas presentes na capa do

caderno (Uece, Pibid, Diário de Ideias e Secretaria Municipal de Educação). Ao entregarmos o diário para cada criança, orientamos a primeira intervenção na capa do caderno, que tinha espaços para desenhar o autorretrato da criança e, ao lado, o desenho de algo que fosse considerado um tesouro (brinquedo, pessoa, personagem, objeto, animal de estimação, etc.), permitindo que cada uma decidisse como personalizar seu caderno. Na capa, também era necessário preencher os nomes do aluno, da escola e da turma. A coordenadora de área, professora Geandra, esteve presente neste dia, apoiando-nos durante toda a atividade.

Figura 1 - Oficina Diário de Ideias



Fonte: Acervo do Pibid Pedagogia do Cecitec.

Assim como essa atividade apresentada, temos continuado a realização do Diário de Ideias semanalmente. Assim, posso falar dos aspectos favoráveis à realização do projeto Diário de Ideias desde minha experiência como bolsista do Pibid Pedagogia. Inicialmente considero importante a participação nos encontros formativos organizados em parceria entre a coordenadora professora Geandra e as supervisoras, em que destaco a participação da professora

Juraci, a supervisora que acompanha nosso grupo. Esses momentos foram fundamentais para o direcionamento das nossas ações didáticas, cumprindo a etapa da regência, pois proporcionaram reflexões significativas sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a atuação do bolsista no contexto da sala de aula e na escola.

Além disso, a participação nos momentos de planejamento de ensino com a professora da turma na escola contribuiu de forma significativa para a organização e execução das atividades. Nesses encontros, foram elaborados planos de aula para o componente curricular de Arte, incluindo a proposta do Diário de Ideias. Essa experiência possibilitou observar, de forma clara, o entusiasmo, o envolvimento e a participação ativa das crianças, evidenciando a importância do lúdico no processo educativo (Silva; Serra, 2024), principalmente para ensinar a ler e escrever, algo muito focado no trabalho da escola nos dias de hoje.

Um dos principais aprendizados, para mim, que serei professora, foi a compreensão da importância do planejamento como instrumento fundamental para a prática pedagógica. Planejar com antecedência, definir objetivos e organizar as atividades contribui diretamente para o sucesso das ações em sala de aula, como tem sido na minha experiência sendo bolsista Pibid.

Também aprendi sobre a relevância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. As atividades que compõem o Diário de Ideias têm demonstrado que a ludicidade é uma ferramenta potente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Outro aprendizado

importante foi a necessidade de observar os alunos com intencionalidade, reconhecendo suas particularidades, interesses e formas de expressão, para nos ajudar a pensar as atividades de cada aula.

A experiência também reforçou a importância da escuta sensível, do respeito às diferenças e da valorização da diversidade, algo bem trabalhado nas formações realizadas pelo nosso Pibid, especialmente por ser focado na educação inclusiva (Silva, 2023). Além disso, desenvolve habilidades relacionadas à condução de atividades, interação com os alunos e organização da sala e da aula.

Dentro dessas muitas aprendizagens proporcionadas pelo Pibid, através da realização do Diário de Ideias, creio que preciso melhorar no desenvolvimento de mais estratégias didáticas para atender às diferentes necessidades dos estudantes durante as aulas e nos estudos dos conteúdos, pois precisam ser atendidas para realizar uma educação comprometida com a inclusão de todos (Aguilar, 2025). Isso é algo que continuaremos a buscar nos nossos processos formativos, no planejamento e no diálogo com os professores da escola e do Pibid, também com as crianças, que podem nos apontar muitos caminhos importantes.

Conclusão

Diante do exposto, contenta-nos esta oportunidade de socializar estas experiências que estamos construindo juntamente com as escolas parceiras e a equipe do programa institucional Diário de Ideias, no âmbito das atividades

do Pibid Pedagogia Cecitec, como expressão do trabalho de “esperançar” na formação dos futuros professores. Com isso, queremos contribuir para que nossos bolsistas tornem-se capazes de, ao problematizar a realidade da docência e da escola na atualidade, criar novas possibilidades didático-pedagógicas comprometidas com uma educação democrática, humanizadora, inclusiva e plural.

Para tanto, acreditamos ser necessário conceber essas possibilidades com múltiplas linguagens, como a Arte, assumir a criatividade, a colaboração, a ludicidade, o diálogo e a reflexão crítica com princípios que atravessem posturas, ideias, ações, relações. Seguimos esperando.

Referências

AGUIAR, B. C. L. Por uma alfabetização humanizadora em respeito às nossas crianças. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. 44, 2025. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/4008>. Acesso em: 7 jan. 2026.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2026.

CÊSAR, R. *O baú misterioso*. 2023. Disponível em: materiaispedg.com.br. Acesso em: 25 maio 2026.

MUNIZ, L. S. *Diário de Ideias*: linhas de experiências. Uberlândia: Edufu, 2020.

MUNIZ, L. S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Diário de Ideias: uma concepção educacional com base na teoria da subjetividade. In: MUNIZ, L. S.; FERREIRA, J. M.; DORNELLAS, V. C.; ALVES, J. A. C. (org.). *Diário de Ideias*: inovação e criatividade na educação. Curitiba: CRV, 2024. p. 21-47.

SILVA, L. A.; SERRA, M. R. A. Diário de Ideias e o seu acontecer no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: MUNIZ, L. S.; FERREIRA, J. M.; DORNELLAS, V. C.; ALVES, J. A. C. (org.). *Diário de Ideias*: inovação e criatividade na educação. Curitiba: CRV, 2024. p. 217-231.

SILVA, L. G. Inclusão e diversidade: princípios para práticas pedagógicas emancipatórias nas perspectivas de Paulo Freire e bell hooks. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 15, n. 39, p. 450-467, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1519>. Acesso em: 6 jan. 2026.

UECE. *Pibid Uece - Proposta Institucional*. Limoeiro do Norte: Fafidam, 2024. Disponível em: <https://www.uece.br/fafidam/extensao/pibid-uece-proposta-institucional/>. Acesso em: 29 maio 2026.

A QUÍMICA COMO INSTRUMENTO DE CIDADANIA: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E INTERVENÇÃO SOCIAL NO PIBID – NÚCLEO DE QUÍMICA/CCT/UECE

*Cristiane Maria Sampaio Forte
Marcelo Max Borges Calixto
Thayllan Teixeira Bezerra*

Introdução

A Química, como disciplina da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, deve favorecer a construção do letramento científico ao longo do Ensino Médio. Essa formação possibilita aos jovens a elaboração, interpretação e aplicação de modelos explicativos para fenômenos naturais e tecnológicos, tendo como base a compreensão de leis e teorias científicas. Nessa perspectiva, a escola consolida-se como o espaço para a concretização desses saberes. Logo, implementar metodologias que conectem a ciência à realidade do estudante torna-se um dos papéis fundamentais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas, o programa busca aperfeiçoar a formação inicial docente e fortalecer a Educação Básica (Brasil, 2010). Desse modo, o Pibid de Química da Universidade Estadual do Ceará (Uece) qualifica os futuros professores mediante práticas pedagógicas inovadoras, dentre as quais

se destacam a Alfabetização Científica (AC) e o Letramento Científico (LC).

Este relato apresenta experiências bem-sucedidas de prática docente com experimentação investigativa e de metodologias ativas para a AC e o LC nas escolas-campo Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Liceu do Conjunto Ceará e Colégio Estadual Justiniano de Serpa (EEMTI) durante o ano letivo de 2025.

Os bolsistas de iniciação à docência (BIDs), com a supervisão dos professores supervisores, aplicaram os conhecimentos de pesquisa científica para desenvolver projetos inovadores e adaptados à realidade das escolas e às demandas do governo para a educação cearense, no contexto do Clube de Química e do Programa Ceará Científico.

Clube de Química no Liceu do Conjunto Ceará: protagonismo e investigação

A disciplina eletiva *Clube de Química* ocorreu ao longo do ano letivo e foi organizada de forma crescente em complexidade dos experimentos e diretamente relacionados com os conteúdos ministrados pelos professores de Química em sala de aula. O planejamento dos experimentos, conduzidos pelos BIDs com a supervisão do professor supervisor, foi dividido em dois eixos semestrais que priorizaram a transição do conhecimento empírico para o científico.

Primeiro semestre – Fundamentação e Química Cidadã

O período inicial focou na ambientação ao laboratório e na compreensão da ciência aplicada ao cotidiano. A primeira etapa abordou as Normas de Segurança no Laboratório e Tipos de Vidrarias (Figura 1). Essa etapa introdutória é indispensável, porque, como aponta Chassot (2003), a AC exige tanto o domínio da linguagem quanto o conhecimento dos instrumentos inerentes à atividade científica. Para Martins *et al.* (2025), a segurança química e o manuseio adequado de vidrarias são cruciais para assegurar um ambiente apropriado e evitar acidentes. Foram realizados quatro experimentos: tipos de reações químicas; misturas e processos de separação; determinação do teor de álcool na gasolina (Figura 2); e preparo de soluções.

O desenvolvimento dos experimentos materializou o conceito de AC proposto por Chassot (2003), perspectiva na qual o estudante atua de forma ativa, utilizando o conhecimento químico como ferramenta de cidadania. O experimento de determinação do teor de álcool na gasolina ilustra essa dinâmica, pois permitiu que os estudantes conectassem os conteúdos teóricos a uma situação real e de grande relevância no cotidiano.

Figura 1 - Prática: Segurança no laboratório e vidrarias



Fonte: Acervo fotográfico do Núcleo de Química / Centro de Ciências e Tecnologia (CCT) - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da Uece.

Figura 2 - Prática: Determinação do teor de álcool na gasolina



Fonte: Acervo fotográfico do Núcleo de Química/CCT - Pibic/Uece.

Nesta primeira etapa, atividades lúdicas tradicionais (palavras cruzadas, pintura, caça-palavras e dinâmicas de corte e colagem) e o aplicativo Kahoot foram utilizados para ensinar normas de segurança e identificação de vidrarias. Essa abordagem funcionou como um importante reforço pedagógico, promovendo o engajamento dos alunos, a avaliação contínua e a apropriação dinâmica dos conceitos técnicos (Leite, 2020).

Segundo semestre – Investigação de fenômenos complexos e gamificação

No segundo semestre letivo, o Clube de Química explorou tópicos de Físico-Química (com experimentos en-

volvendo conceitos de reações de oxirredução, equilíbrio químico e cinética química) e Teoria Atômica, empregando a experimentação investigativa como uma ferramenta para aprimorar o aprendizado. Conforme Gonçalves e Goi (2019), essa metodologia incentiva os estudantes a solucionar problemas e formular hipóteses.

O experimento que investigou reações de oxirredução e equilíbrio químico por meio da interação entre glicose, hidróxido de sódio e azul de metileno, conhecido como Água furiosa, promove uma mudança de cor no sistema: de azul para incolor, sendo ponto de partida para o debate acerca do deslocamento do equilíbrio da reação. Esse tipo de experimento é eficaz para aprimorar a compreensão de sistemas químicos complexos (Pinheiro; Nogueira; Faria, 2021).

Para o estudo da Cinética química, os estudantes utilizaram materiais alternativos e de baixo custo: comprimidos efervescentes e água em diferentes temperaturas, investigando os fatores que influenciam a velocidade das reações (Figura 3). A utilização de materiais do cotidiano contribui para um aprendizado mais dinâmico, acessível e envolvente, promovendo a assimilação dos conceitos estudados durante a prática experimental (Souza; Sá, 2021).

Figura 3 - Estudantes realizando o experimento de Cinética química



Fonte: Acervo fotográfico do Núcleo de Química/CCT - Pibic/Uece.

Figura 4 - Experimento teste de chama



Fonte: Acervo fotográfico do Núcleo de Química/CCT - Pibic/Uece.

O terceiro experimento consistiu no teste de chama (Figura 4) com diferentes sais, instigando os estudantes a associarem as cores observadas aos saltos quânticos eletrônicos estudados na teoria. Essa abordagem integrou os níveis macroscópico e microscópico da matéria, conectando o modelo de Bohr a tecnologias do cotidiano (como fogos de artifício e LEDs). Assim, a prática confirma a eficácia do teste de chama como recurso didático para o ensino de Química, em consonância com Gatinho, Teixeira e Bezerra (2025).

A avaliação das atividades realizadas no Clube de Química demonstrou um progresso na capacidade de abstração e na compreensão da linguagem científica pelos estudantes. Inicialmente, a produção de relatórios científicos representava um dos maiores desafios pedagógicos.

Conforme destacado por K. Yamaguchi, H. Yamaguchi e Silva (2020), as dificuldades na escrita acadêmica e técnica são frequentes entre os estudantes, indicando lacunas no domínio de terminologias específicas e na organização do raciocínio científico. Contudo, através da implementação de uma estratégia de correção dialogada envolvendo o professor, BIDs e os próprios estudantes, bem como com a utilização de um modelo de relatório estruturado, notou-se uma melhora expressiva na conexão entre os fenômenos observados em laboratório e a base teórica apresentada nos trabalhos.

Durante a eletiva, a transição dos estudantes de uma postura passiva para um comportamento ativo e investigativo ficou evidente nos experimentos. Para Calixto, Barroso e Fernandes (2024), estratégias que facilitam o desenvolvimento de habilidades sociais, cooperativas e cognitivas são imprescindíveis para que o estudante se torne, de fato, o protagonista de sua jornada educativa, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico. O uso da *gamificação* com a plataforma Kahoot permitiu monitorar a aprendizagem em tempo real, ilustrando como a Abordagem Tecnológica Ativa (ATA) promove a autonomia e transforma equívocos em reflexão imediata (Leite, 2020). Somadas a isso, as atividades lúdicas facilitaram a memorização de normas de segurança e a identificação de vidrarias. Essa abordagem multifacetada – que integrou relatórios científicos, práticas manuais e jogos – respeitou diferentes perfis de aprendizagem e confirmou que a AC exige estratégias plurais para tornar o saber acessível (Chassot, 2003).

Como reflexo do sucesso do Clube de Química, um grupo de alunos inscreveu-se na Olimpíada de Química das Escolas Públicas (OQEP), alcançando a fase final e conquistando uma medalha de Honra ao Mérito. O resultado demonstra que, com incentivo e supervisão pedagógica adequada, a eletiva cumpriu o papel de mitigar disparidades e consolidar o protagonismo dos estudantes da rede pública em competições acadêmicas de alto nível (Ventura; Silva, O.; Silva, J., 2024).

Projeto: Legião de Maria Bonita – A Química aplicada à sociedade

A violência contra a mulher é um problema grave no Brasil, especialmente na região Nordeste, que apresenta a taxa mais elevada do país, com 6,3 casos por 100 mil habitantes. Dados do Plano Nacional de Saúde (PNS/IBGE) apontam que quase 10% das mulheres entre 18 e 29 anos já sofreram algum tipo de violência provocada por parceiros. Além disso, o assédio cresce a cada ano: em 2023, 47% das mulheres relataram ter sido vítimas de cantadas e comentários desrespeitosos. Também é alarmante a taxa de homicídio de mulheres negras ou pardas, tanto dentro (1,3/100 mil hab.) quanto fora do domicílio (3,1/100 mil hab.) (IBGE, 2024; Instituto Patrícia Galvão, 2026).

Esse cenário de insegurança reflete-se no cotidiano do Colégio Estadual Justiniano de Serpa (EEMTI), localizado no Centro de Fortaleza, Ceará. Devido à rotina de tempo integral, os estudantes são liberados às 16h40, horário em que o movimento no entorno diminui em virtude do encer-

ramento do comércio local. Diante disso, muitas alunas relataram medo de sair da escola nesse horário e, por receio de assédios e assaltos, adotaram o hábito de caminhar sempre em duplas ou grupos.

Em 2024, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) propôs o tema “Equidade de gênero e proteção às mulheres” para nortear os projetos da Feira Ceará Científico. Nesse contexto, os BIDs, em parceria com o professor supervisor, idealizaram o projeto *Legião de Maria Bonita*, uma alusão à figura de poder feminino nordestino.

A proposta consistiu em uma alternativa inovadora e sustentável: o desenvolvimento de um *spray* de pimenta artesanal utilizando a oleoresina de capsaicina, extraída da pimenta dedo-de-moça (*Capsicum baccatum*). Desse gênero, *Capsicum baccatum*, extrai-se a oleoresina de capsaicina, um extrato concentrado que contém o composto responsável pela sensação de ardor. Caracterizado como um líquido oleoso marrom-avermelhado e de odor pungente, esse princípio ativo é obtido por meio de solventes orgânicos (como etanol, hexano ou éter etílico) e pode causar forte irritação na pele e nos olhos, sendo a base de diversos *sprays* de defesa (Pinto *et al.*, 2021).

O uso de produtos naturais para a proteção pessoal no Brasil remonta à cultura indígena; os Caetés, por exemplo, arremessavam pó de pimenta seca contra seus oponentes. Atualmente, a oleoresina é comercializada em formato de aerossol ou espuma para defesa pessoal e uso policial (Ribeiro *et al.*, 2008).

Por ser um agente perturbador que causa apenas irritação sensorial temporária – sem apresentar gases tóxicos

ou asfixiantes –, o porte e o uso do *spray* de pimenta não configuram crime penal segundo o artigo 253 do Código Penal. Adicionalmente, o Projeto de Lei nº 161/2019 busca regulamentar o uso desses *sprays* no país, limitando a quantidade permitida e estabelecendo a maioridade como requisito de compra. O texto, contudo, prevê que adolescentes a partir de 15 anos possam portar o produto mediante autorização dos responsáveis (Brasil, 2019).

Desenvolvimento do projeto Legião de Maria Bonita

Durante as aulas de formação cidadã, ensinou-se sobre a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e sobre os tipos de violência contra a mulher. Durante o debate, as alunas comentaram sobre a necessidade de ferramentas de defesa e, nesse contexto, introduziu-se a ideia de as próprias estudantes produzirem os seus *sprays* de pimenta. Seguindo as normas do Programa Ceará Científico, duas alunas foram selecionadas para representar a escola na feira e seguiram para o desenvolvimento do projeto acompanhadas pelas BIDs com a orientação do professor supervisor.

A partir da metodologia descrita por Pinto *et al.* (2021) e seguindo o rigor das normas de segurança no laboratório (Figura 5), obteve-se o extrato de oleoresina de capsaicina, um líquido vermelho viscoso de odor forte e característico. O *spray* de pimenta (Figura 6) foi preparado a partir da mistura de 1,0 g de extrato de oleoresina de capsaicina, 1,0 mL de água destilada, 4,5 mL de propileno glicol e 4,5 mL de álcool isopropílico.

Figura 5 - Produção do extrato de oleoresina de capsaicina



Fonte: Acervo fotográfico do Núcleo de Química/CCT - Pibic/Uece.

Figura 6 - *Spray* de pimenta produzido a partir do extrato de oleoresina de capsaicina



Fonte: Acervo fotográfico do Núcleo de Química/CCT - Pibic/Uece.

A formulação dos *sprays* foi pensada para garantir o máximo efeito e resistência temporária, por isso incluiu-se o propilenoglicol (agente umectante) na formulação, contudo, devido à alta viscosidade, foi necessário adicionar álcool etílico 99% para facilitar a saída do material pelo pulverizador. O *spray* pode ser removido da pele com água e detergente neutro e causa apenas uma irritação temporária.

As alunas que participaram da execução do projeto demonstraram um engajamento significativo que transcendeu os limites do laboratório, revelando a dimensão social e transformadora da Química. Esta experiência se configurou em um momento de empoderamento no qual as estudantes não apenas aplicaram conhecimentos teóricos para a síntese de um produto eficaz de autodefesa, mas também reconheceram a ciência como uma ferramenta tangível para o combate à violência de gênero.

Para as participantes da *Legião de Maria Bonita*, este projeto representou uma transformação em suas vidas, pois a Química deixou de ser uma disciplina abstrata e passou a ser vista como um instrumento de cidadania e segurança. A iniciativa consolidou a compreensão da relevância dos conteúdos abordados em sala de aula e o papel inquestionável da educação na promoção da equidade social e na capacitação crítica dos indivíduos.

Conclusão

A atuação do Núcleo de Química/CCT do Pibid Uece demonstrou o potencial da Química como instrumento de cidadania e transformação social. As experiências do *Clube de Química* e do projeto *Legião de Maria Bonita* convergiram para o mesmo propósito: capacitar os estudantes a aplicar o conhecimento científico em situações práticas e de relevância crítica.

No eixo da intervenção social, o desenvolvimento de formulações para a defesa pessoal – por meio do projeto *Legião de Maria Bonita* – trouxe uma contribuição significativa para o enfrentamento da violência de gênero. Ao oferecer uma ferramenta de autodefesa eficaz e sustentável, a iniciativa proporciona mais segurança a mulheres, jovens e adolescentes, promovendo qualidade de vida e inserção social. O desdobramento futuro dessa proposta reside na otimização da segurança do produto e em estudos de acompanhamento para mensurar seu impacto real na vida das beneficiárias.

No âmbito didático, as atividades investigativas do *Clube de Química* reduziram o distanciamento entre os alunos do Ensino Médio e o saber científico. A mediação constante entre estudantes, supervisor e bolsistas, aliada a recursos lúdicos e tecnológicos (como a *gamificação*), facilitou a transição do conhecimento empírico para o científico. Ao assumirem o protagonismo, os discentes desenvolveram maior confiança em suas capacidades intelectuais, de modo que um grupo de alunos sentiu-se motivado a se inscrever na OQEP. O desempenho foi surpreendente, com estudantes alcançando a fase final e sendo premiados com medalha de Honra ao Mérito.

A vivência dos bolsistas no ambiente escolar, pautada pelo planejamento adaptável e pela postura reflexiva, com destaque para o protagonismo dos licenciandos e o papel de coformadores dos docentes da educação básica, dois princípios norteadores do Pibid, reforça que iniciativas dessa natureza, apoiadas por políticas de fomento, são essenciais para formar professores preparados para as demandas da educação contemporânea, promovendo uma escola pública de qualidade e transformadora.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRASIL. Projeto de Lei nº 161, de 23 de julho de 2019. Disciplina a comercialização de spray de pimenta e dá providências correlatas. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jul. 2019.

CALIXTO, M. M. B.; BARROSO, M. T.; FERNANDES, N. S. O ensino de estereoisomeria no nível médio utilizando o método Jigsaw. *Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, Cuiabá, v. 12, e24035, p. 1-27, 2024.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, 2003. DOI: 10.1590/S1413-24782003000100007. Acesso em: 10 jan. 2026.

GATINHO, A. P. M.; TEIXEIRA, E. J. N.; BEZERRA, C. W. B. O invisível compreensível: o teste de chama como ferramenta didática para o ensino do átomo. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 14, n. 3, e7114348485, 2025. DOI: 10.33448/rsd-v14i3.48485. Acesso em: 10 jan. 2026.

GONÇALVES, R. P. N.; GOI, M. E. J. A experimentação investigativa no ensino de Ciências na educação básica. *Revista Debates em Ensino de Química*, Recife, v. 5, n. 2, p. 207-221, 2019. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2347>. Acesso em: 10 jan. 2026.

IBGE. *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em: 10 maio 2026.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. 47% das brasileiras indicam ter sofrido assédio sexual. *Agência Patrícia Galvão*, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/47-das-brasileiras-indicam-ter-sofrido-assedio-sexual/>. Acesso em: 10 maio 2026.

LEITE, B. S. Kahoot! e Socrative como recursos para uma Aprendizagem Tecnológica Ativa gamificada no ensino de Química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 147-156, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21577/0104-8899.20160201>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MARTINS, A. K. M. *et al.* Práticas interativas e cultura de segurança no Clube da Química: relato do Pibid no Liceu do Conjunto Ceará. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE, 30., 2025, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2025.

PINHEIRO, E. B.; NOGUEIRA, K. S. C.; FARIA, F. L. Fritz Haber e o equilíbrio químico: um relato de experiência. *Scientia Naturalis*, Rio Branco, v. 3, n. 4, p. 1830-1844, 2021. DOI: 10.47404/scientificanaturalis.v3i4.195. Acesso em: 10 jan. 2026.

PINTO, C. M. F. *et al.* Spray de pimenta: mais um produto para impulsionar o agro-negócio pimenta capsicum. *In*: SILVA, A. A. (org.). *A produção do conhecimento nas ciências agrárias 3*. Ponta Grossa: Atena, 2021. p. 141-152. DOI: 10.22533/at.ed.84621041014. Acesso em: 10 jan. 2026.

RIBEIRO, C. S. C. *et al.* *Pimentas Capsicum*. Brasília, DF: Embrapa Hortaliças, 2008.

SOUZA, I. C. S.; SÁ, A. M. Cinética Química: experimentos para a sala de aula utilizando materiais alternativos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, Maceió. *Anais* [...]. Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77401>. Acesso em: 10 maio 2026.

VENTURA, R. A.; SILVA, O. D. O.; SILVA, J. W. Perfil dos premiados nas Olimpíadas de Química na região Nordeste: análise das últimas edições com ênfase em escola, sexo e localidade dos alunos. *Conexões: Ciência e Tecnologia*, Fortaleza, v. 18, e022014, p. 1-10, 2024. DOI: 10.21439/conexões.v18i0.3168. Acesso em: 10 maio 2026.

YAMAGUCHI, K. K. L.; YAMAGUCHI, H. K. L.; SILVA, J. S. Avaliação das dificuldades dos estudantes de graduação na elaboração de relatórios de química experimental. *Química Nova*, São Paulo, v. 43, n. 5, p. 636-641, 2020.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM NOVO OLHAR SOBRE A QUÍMICA E A BIOLOGIA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID

*Amanda do Nascimento Silva
Nirla dos Santos Barbosa
Petronio Augusto Simão de Souza*

Introdução

Como ensinar conteúdos de Química e Biologia na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental II usando para isso a interdisciplinaridade entre essas áreas do conhecimento? Será possível? Para ter uma resposta, fomos em busca de atores protagonistas deste desafio, os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do núcleo interdisciplinar Química e Biologia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi).

Assim, este capítulo tem como objetivo analisar as percepções e experiências dos bolsistas deste núcleo sobre o que para eles é interdisciplinaridade entre os conteúdos de Química e Biologia, baseados nas suas vivências, no seu planejamento e na execução de aulas no Ensino Fundamental II nas escolas-campo. Essa resposta foi dada através de entrevistas com uma pergunta predefinida, em que os atores, ao responderem à indagação, deveriam apresentar sua vivência com a interdisciplinaridade entre Química e

Biologia nas aulas de Ciências do Ensino Fundamental II. Separamos as respostas em três categorias: bolsistas que entendem e aplicam a interdisciplinaridade; bolsistas que a entendem, mas não conseguem aplicá-la por completo; e bolsistas que ainda não conseguem ter um total entendimento sobre a interdisciplinaridade, devido à sua formação disciplinar acadêmica.

Neste trabalho apresentaremos as perspectivas daqueles que conseguiram aplicar de fato a interdisciplinaridade, as perspectivas dos que conseguiram parcialmente e também as perspectivas daqueles que não conseguiram aplicá-la, pois sabemos que o tema interdisciplinaridade é uma tarefa ingrata e difícil.

Interdisciplinaridade: o que falam as teorias?

Pombo (2010) diz que falar sobre o tema interdisciplinaridade é uma tarefa ingrata e difícil, quase impossível, porque tem a ver com o fato de ninguém saber o que é a interdisciplinaridade, nem as pessoas que a praticam e que a teorizam; entre os especialistas de interdisciplinaridade, encontramos as mais diferentes definições.

Além disso, como sabem, a palavra tem sido usada, abusada e banalizada. Poderíamos mesmo dizer: a palavra está gasta [...]. O resultado traduz-se por uma enorme cacofonia. A palavra é ampla demais, quase vazia. Ela cobre um conjunto muito heterogêneo de experiências, realidades, hipóteses, projetos. E, no entanto, a situação não deixa de ser curiosa: temos uma palavra que ninguém sabe definir, sobre a qual não há a menor estabilidade

e, ao mesmo tempo, uma invasão de procedimentos, de práticas, de modos de fazer que atravessam vários contextos, que estão por todo o lado e que teimam em reclamar-se da palavra interdisciplinaridade (Pombo, 2010, p. 11).

Por isso, ao passar do nível das palavras para o nível das ideias, podemos verificar que a interdisciplinaridade é um conceito que nos ajuda a confrontar os limites predefinidos dos conhecimentos e conteúdos das disciplinas de áreas específicas e, com isso, conseguir resolver problemas imensos, cujo princípio de solução sabemos que exige o uso de múltiplas e diferentes perspectivas (Pombo, 2010).

Nessa perspectiva, notamos que trabalhar a interdisciplinaridade é um ato extremamente complexo em sua concepção, conteúdos e aplicação prática. Como entender áreas específicas do conhecimento de uma forma comum com outras áreas em que as explicações devem explicar estes conhecimentos de forma integral e única, sem disciplinar/dividir, porém unir de forma interdisciplinar?

No Brasil, Fazenda (1979) e Japiassu (1976) são os responsáveis em difundir as discussões e dar continuidade à disseminação da concepção de interdisciplinaridade, tornando-se referências nesses conteúdos. Notamos isso visitando uma boa parcela das publicações sobre interdisciplinaridade no Brasil. Observamos que, além da concepção difundida por Fazenda (1979) e Japiassu (1976), existem outras, embora nem sempre explicitando suas concepções, a partir das quais se posicionam sobre as teorias e a aplicação da interdisciplinaridade (Aires, 2011).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e uma importante reestruturação dos processos pedagógicos, com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), apresentaram-se neste momento os estudos necessários da importância da aplicação da interdisciplinaridade nos currículos escolares (Augusto; Caldeira, 2005).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegurou que as aprendizagens essenciais fossem definidas para cada etapa da Educação Básica. Essa decisão adequou as proposições desta Base à realidade local, levando em consideração a autonomia das redes de ensino e de suas escolas. Essas decisões resultam de um processo de envolvimento e participação da comunidade escolar em que todos devem decidir sobre as formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. A BNCC também enfatiza a necessidade de se desenvolver as competências e as habilidades que integram diferentes campos do saber. Essa discussão é necessária frente às diretrizes educacionais atuais, assim a interdisciplinaridade é uma vivência, e não apenas uma técnica de ensino, ou proposta pedagógica, passando a ser uma experiência de compartilhamento e de saberes entre sujeitos na educação (Brasil, 2017).

Notamos, com isso, que é extremamente importante reconhecer a dificuldade de *reunir saberes diversos e específicos em uma proposta única e coerente*. A superação

da divisão entre as disciplinas escolares é um desafio persistente, principalmente porque há uma tradição educacional marcada pela especialização e compartimentalização dos conceitos e conhecimentos através de disciplinas específicas e fechadas. A orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica dentro da escola é romper com os hábitos e acomodações, buscar o novo, o desconhecido pelos professores (Thiesen, 2008).

Assim, a crescente especialização do conhecimento é vista como um obstáculo para se compreender uma realidade cada vez mais complexa e multifacetada. Dessa maneira, torna-se necessária a superação de um modelo tradicional de ensino disciplinar, que deve ser substituído por um novo modelo que permita uma relação mútua e constante entre as partes e delas com o todo, e isso pode ser interpretado como a aplicação da interdisciplinaridade (Souza, 2026).

Entre teoria e prática: a formação de professores de Ciências na perspectiva do Pibid

A formação inicial de professores fundamenta-se na indissociabilidade entre teoria e prática, constituindo um eixo estruturante do processo formativo. Considerando que um ensino eficaz promove nos estudantes a articulação entre conhecimentos teóricos e sua aplicação em contextos concretos, torna-se essencial que o futuro docente vivencie, durante sua formação, experiências que integrem essas dimensões, favorecendo a aplicabilidade dos saberes na vida social.

Entretanto, historicamente essa formação tem sido marcada por uma dissociação entre teoria e prática, resultando em um processo fragmentado. Tal cenário impacta a atuação do professor iniciante, que frequentemente conclui sua formação inicial sem domínio pleno dos processos inerentes ao ofício da profissão: planejamento didático, gestão da sala de aula e avaliação da aprendizagem, uma vez que as experiências práticas, geralmente restritas aos estágios supervisionados, mostram-se insuficientes para a construção da identidade docente.

No campo do ensino de Ciências (Gil-Pérez; Carvalho, 2009), essas lacunas tornam-se ainda mais evidentes diante das transformações decorrentes dos avanços tecnológicos e das novas demandas educacionais. A presença de turmas numerosas, a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem e a inclusão de estudantes com necessidades específicas tornam o contexto escolar mais desafiador, exigindo do professor uma formação sólida e contínua.

As Ciências, enquanto componente curricular, demandam a articulação entre teoria e prática por meio de atividades experimentais e estratégias didáticas que favoreçam o engajamento e a construção do conhecimento.

Apesar dos avanços na formação docente no Brasil, ainda persistem lacunas frente à diversidade do público escolar, evidenciando a necessidade de investimentos contínuos. Nesse contexto, o Pibid destaca-se como uma política relevante, ao promover a inserção de licenciandos no cotidiano das escolas públicas. Ao favorecer a articulação entre teoria e prática, o programa contribui para o fortalecimento da formação docente.

lecimento da formação inicial, a construção da identidade profissional e a consolidação da escolha pela docência.

Nessa perspectiva, percebe-se que o Pibid Interdisciplinar busca promover uma formação inicial de qualidade para futuros professores de Ciências, articulando educação básica e ensino superior por meio da colaboração entre universidades e escolas. Esse compromisso evidencia-se em seus objetivos, dentre os quais se destacam: o incentivo à formação de professores em nível superior e o fortalecimento das licenciaturas; o enriquecimento da formação teórico-prática dos licenciandos; a valorização das escolas públicas como espaços privilegiados de formação; a inserção dos estudantes no cotidiano escolar, com participação em práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares; e o fortalecimento da identidade profissional docente, por meio da vivência da cultura escolar e da reflexão sobre o trabalho docente (Brasil, 2024).

De acordo com Pimenta e Lima (2006), a atuação docente configura-se como uma prática que articula saberes teóricos e o saber-fazer. Assim, a aprendizagem da docência ocorre frequentemente por meio da observação, imitação e reelaboração de práticas legitimadas no cotidiano escolar. No ensino de Ciências, sob a perspectiva do Pibid Interdisciplinar Química e Biologia da Facedi/Uece, esse processo é potencializado pelo contato direto com a sala de aula, pela vivência de práticas pedagógicas e pela apropriação crítica das ações do professor supervisor, permitindo ao licenciando construir, de forma autônoma, seu próprio modo de ser docente.

Pibid e ensino de Ciências: experiências formativas na construção da prática docente e no entendimento da interdisciplinaridade entre Química e Biologia

Esta seção tem como objetivo analisar as percepções e experiências de bolsistas do Pibid sobre a interdisciplinaridade entre os conteúdos de Química e Biologia a partir de suas vivências no planejamento e na execução de aulas no Ensino Fundamental II. Para isso, lançamos a seguinte pergunta para os bolsistas: “Na sua experiência como bolsista do Pibid, o que é interdisciplinaridade entre Química e Biologia na prática? Dê um exemplo concreto de uma atividade em que você integrou as duas áreas descrevendo como foi o planejamento e a execução da aula e o que você percebeu na aprendizagem dos alunos”.

Um grupo de bolsistas demonstrou não apenas compreensão conceitual sólida, mas também capacidade de planejar e executar aulas efetivamente integradoras. Esses relatos são particularmente valiosos por oferecerem modelos concretos de como a interdisciplinaridade pode acontecer na prática escolar.

Uma bolsista oferece um dos relatos mais estruturados. Para ela, interdisciplinaridade na prática entre Química e Biologia é “[...] trazer e relacionar em uma aula de Ciências conceitos químicos e biológicos, tendo o domínio necessário deles”. Seu exemplo concreto foi a construção de uma maquete de vulcão com alunos do 7º ano. O planejamento começou com a definição dos conteúdos comuns entre as duas áreas. Pela Química, focou na reação entre bicarbonato de sódio e vinagre, explicando a formação de dióxido de

carbono e a ideia de reação química. Pela Biologia, abordou os tipos de vulcões, o magma, a crosta terrestre e as consequências das erupções para os seres vivos e o ambiente. Esse relato evidencia um domínio conceitual consistente. A escolha do vulcão como tema gerador é pedagogicamente eficiente porque naturalmente integra um fenômeno químico com suas consequências ecológicas.

Outra bolsista oferece um relato teoricamente mais sofisticado. Para ela, a interdisciplinaridade significa:

[...] conectar os conceitos para que o aluno entenda o funcionamento do mundo de forma completa. A Química explica as substâncias, as reações e a transformação de energia, enquanto a Biologia mostra como esses processos são essenciais para a vida, o metabolismo e o funcionamento dos organismos.

Seu exemplo foi uma aula sobre “Energia, combustão e vida”, com o experimento “A chama do permanganato de potássio”. O planejamento partiu da analogia de que o corpo humano funciona como uma máquina térmica. No experimento ocorre uma combustão rápida, reação de oxidação, com liberação de calor. Isso conecta este com o corpo humano, porque a respiração celular é uma reação de oxidação dos nutrientes, porém lenta e controlada. A bolsista relatou que os estudantes conseguiram entender a relação de como o corpo transforma nutrientes em energia através da reação de oxidação. Esse relato aborda um conteúdo difícil, conseguindo desabstrair o processo e torná-lo visível e concreto.

Outra bolsista destaca a interdisciplinaridade como trabalho colaborativo entre dois bolsistas de áreas diferentes. O exemplo foi uma aula sobre plantas medicinais, ministrada em parceria com um colega. O conteúdo biológico foi abordado em conjunto com experimentos químicos. O resultado foi muito positivo: “[...] pudemos notar grande interesse dos alunos ao manipular as vidrarias e os tipos de plantas, fazendo com que eles pedissem que organizássemos mais aulas como aquela”. Outros bolsistas também relataram experiências positivas nas suas atividades de regências usando a interdisciplinaridade.

A partir dos relatos, pudemos identificar um conjunto de resultados positivos de aprendizagem percebidos pelos bolsistas: alunos que compreenderam melhor os conteúdos de forma integrada; alunos que conseguiram relacionar o experimento ou a aula com situações do cotidiano; alunos que prestaram mais atenção e demonstraram interesse na aula; alunos que pediram mais aulas daquele tipo; alunos que deixaram de ver um conceito como abstrato; e alunos com a percepção de uma aprendizagem mais prática e concreta. Por outro lado, também tivemos alguns relatos de bolsistas que ainda sentem a dificuldade de entender e trabalhar a interdisciplinaridade, pois suas experiências acadêmicas disciplinares na universidade não trazem este viés no processo de formação.

Sabemos que o espaço fundamental onde a interdisciplinaridade deve ser conquistada e ensinada e que sua materialidade é alcançada é na universidade, porém, para que isso aconteça, algumas mudanças são necessárias. Como

dizem Jantsch e Bianchetti (1995), citados por Aires (2011), pressupondo-se o princípio da interdisciplinaridade, temos que criar e aprofundar os espaços de iniciação científica e de pesquisa avançada e, assim, tornar a universidade um amplo laboratório de conhecimento, pensamento e divulgação desta ideia.

Nesta pesquisa tivemos um grupo de bolsistas que relataram que compreendem o conceito de interdisciplinaridade, mas sua aplicação prática ficou limitada – seja porque a integração ficou superficial, seja porque a atividade não aprofundou suficientemente ambas as áreas, Química e Biologia, conjuntamente dentro da disciplina de Ciências do Ensino Fundamental II.

Temos também em nossas respostas bolsistas com dificuldades em entender e trabalhar a interdisciplinaridade, os quais fizeram uma autocrítica severa, falando que não viram em suas regências uma atividade interdisciplinar, compreendendo que o planejamento das atividades que haviam desenvolvido foi puramente disciplinar, como aprendido na escola e na universidade. Uma bolsista falou: “Eu acho que não existe uma interdisciplinaridade pelas experiências que tive”. Isso ilumina três aspectos fundamentais que raramente aparecem nos relatos de experiências bem-sucedidas: primeiro, a falta de planejamento antecipado compromete qualquer tentativa de integração interdisciplinar; segundo, a interdisciplinaridade exige intencionalidade – não acontece por acaso, por justaposição ou por simples vontade; terceiro, a insatisfação do professor com sua própria prática pode ser o primeiro passo para a mudança.

Assim, a interdisciplinaridade deve introduzir novas formas de construção do conhecimento e práticas formativas inovadoras, mudanças de paradigmas conceituais e posições pessoais na prática docente, devendo, com isso, contribuir para a superação da rigidez disciplinar e para a formação de sujeitos capazes de atuar em contextos complexos dentro dos espaços educacionais (Pombo, 2010).

Conclusão

Os relatos dos bolsistas também evidenciaram impactos positivos das atividades na aprendizagem dos alunos, especialmente no que se refere à ampliação do interesse e da participação nas aulas, à compreensão dos conteúdos de maneira mais articulada e à capacidade de estabelecer relações entre os conhecimentos trabalhados e situações do cotidiano. Destacou-se, ainda, a percepção de uma aprendizagem menos abstrata e mais prática e significativa.

Nessa perspectiva, observamos neste trabalho e na fala dos atores envolvidos que o trabalho com a interdisciplinaridade é viável a partir do momento em que o professor tem o entendimento deste conceito e de como juntar conhecimentos diversos, de áreas distintas, em pensamentos únicos para a melhoria do aprendizado. Mostramos que é possível realizar aulas experimentais, aulas de campo, aulas com ferramentas pedagógicas diferenciadas, saindo da aula tradicional, e, com isso, facilitar o aprendizado dos conceitos de Química e Biologia nas aulas de Ciências do Ensino Fundamental II usando a interdisciplinaridade, vi-

sando a melhorar, neste contexto da escola, o aprendizado e o gosto dos estudantes pelas aulas de Ciências.

Por fim, este capítulo não pretende esgotar o tema nem oferecer receitas prontas. Seu objetivo foi dar voz aos bolsistas do Pibid, valorizando suas percepções e seus acertos. A interdisciplinaridade no ensino de Ciências não é um estado a ser alcançado de uma vez por todas, mas uma prática a ser continuamente construída, refletida e reconstruída. Como disse um dos bolsistas: “Ensinar de forma interdisciplinar é, antes de tudo, ensinar a tecer relações – e isso se aprende na prática, planejando e replanejando, sempre com o olhar atento ao que os alunos efetivamente aprendem”.

Referências

AIRES, J. A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos?. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, 2011.

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Interdisciplinaridade no ensino de Ciências da Natureza: dificuldades de professores da Educação Básica, da rede pública brasileira, para a implantação dessas práticas. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, n. extra, p. 1-5, 2005.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 9 maio 2026.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?*. São Paulo: Loyola, 1979.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. *Formação de professora de Ciências*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Póesis*, Niterói, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4141. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 13 maio 2026.

SOUZA, P. A. S. Píbid interdisciplinar Química e Biologia (Facedi-Uece), uma forma de interligar conhecimentos. In: CONEDU, 4., 2026, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize, 2026.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 545-554, 2008.

O PIBID COMO FERRAMENTA PARA TRABALHAR ERER: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Gustavo Adolfo d'Almeida Lôbo

Introdução

O presente trabalho tem como tema a utilização de intervenções didático-pedagógicas desenvolvidas dentro das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de História no Núcleo de Integração e Desenvolvimento (NID) da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam) para o desenvolvimento de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme proposto pela Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), instituída pelo Ministério da Educação (MEC) em 2024. O objetivo é descrever as atividades realizadas no âmbito das ações do NID e demonstrar a eficácia destas para a consecução de uma educação voltada para a emancipação humana, baseada nos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O problema central aqui apresentado é como possibilitar às turmas da educação básica uma introdução à discussão das questões étnico-raciais de forma interativa, que crie sentimentos empáticos ou simpáticos, altere as práticas sociais dos estudantes e os transforme. Para tanto, o texto utiliza de abordagem qualitativa e metodologia descritiva com análise reflexiva das práticas.

Um breve histórico do Pibid de História da Fafidam

Criado em 2009, o Pibid teve como mote inicial a redução da evasão nos cursos de licenciatura, o fortalecimento do magistério como profissão e uma melhoria na qualidade de formação docente nos cursos de licenciatura no Brasil. Após mais de uma década e meia, o Pibid tem demonstrado ser uma política pública importante para o desenvolvimento da formação para a docência nos cursos de licenciatura, superando problemas oriundos de uma tradição bacharelesca, ainda pautada no velho esquema 3 + 1.

No curso de licenciatura em História da Fafidam, *campus* da Universidade Estadual do Ceará (Uece), situado no município de Limoeiro do Norte, o Pibid chegou em 2012, por meio dos esforços da professora Lúcia Helena de Brito, que redigiu o primeiro subprojeto, concorreu e instalou a primeira coordenação em um curso de História da Uece.

A partir da expansão do Pibid, em 2013, o subprojeto de História da Fafidam passou de uma para três coordenações de área e ainda era o único curso de História da Uece a ter um programa de iniciação à docência. As coordenações de área ficaram ao encargo da professora Lúcia Helena de Brito e dos professores Francisco Antônio da Silva e Gustavo Adolfo d'Almeida Lôbo. Durante aquela etapa, o Pibid chegou a abarcar cerca de 25% dos estudantes do curso de História da Fafidam (Lôbo; Lima; De Paula, 2022).

Naquele período, o programa passou por turbulências advindas das mudanças na vida política nacional. Após o golpe que derrubou a presidenta Dilma Rousseff, o Pibid, como programa de governo que tinha a função precípua

de aprimorar a formação docente, sofreu uma tentativa de descaracterização voltada a torná-lo uma atividade de apoio ou substituição aos docentes da educação básica, tapando carências estruturais das redes e subvertendo os princípios de uma atuação baseada na práxis:

[...] que partia de uma compreensão da educação como uma forma de intervenção no mundo concreto; buscava conhecer a prática docente de história na escola básica e refletir sobre o processo de construção do pensamento crítico nela desenvolvido, a partir da articulação dos círculos que guiavam a proposta geral do Pibid, que era conhecer, pensar e renovar a prática docente (Lôbo, 2024, p. 68-69).

Contudo, graças à atuação da sociedade civil organizada, das instituições ligadas ao Pibid e principalmente do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid (ForPibid), as tentativas de descaracterização do programa foram combatidas e evitadas, e o Pibid teve continuidade como um programa que essencialmente atuava na formação inicial de licenciandos para aperfeiçoá-los como futuros professores nas suas áreas de formação específica.

Entre 2018 e 2024, o Pibid compartilhou a atuação na iniciação à docência nos cursos de licenciatura com outra política pública de natureza similar, o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Em 2024, o Pibid voltou a ser o único programa de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, uma vez que o PRP foi descontinuado. Ressalta-se que, neste momento, entre 2024 e 2026, o Pibid voltou à sua característica inicial, ou seja, acolher estudantes que estão em todos os níveis de formação, desde os primeiros semestres até os últimos.

A especificidade da atuação do Pibid de História da Fafidam

O curso de História da Fafidam tem ininterruptamente Pibid desde o ano de 2012 e representa um exemplo da importância dessa política para o desenvolvimento das licenciaturas no Brasil, e isto é comprovado pelo fato de vários jovens formados com a contribuição da coformação do Pibid se inserirem no mercado de trabalho, nas redes de ensino pública e privada das cidades atendidas pela Fafidam – devido a egressos do Pibid de História aprovados em seleções de programas de pós-graduação não apenas em História, mas em pós-graduações em Ensino e/ou em Educação –, aprofundando o processo de formação como docente e pesquisador da educação.

Na fase atual do programa, que vai de 2024 a 2026, foi desenvolvida, no Pibid de História da Fafidam, uma proposta de ação que ultrapassa a inserção dos estudantes no cotidiano escolar e a cooperação entre a educação superior e a básica na realização do processo coformativo: pensou-se um ensino de História que superasse as questões técnicas e metodológicas propostas pelo programa nacional e pelo subprojeto, pois o modelo nacional do projeto do Pibid propõe a inserção dos licenciandos em questões técnicas e pedagógicas, como o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como uma apropriação das transformações normativas e curriculares impostas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), alterações que consideramos incapazes de, por si sós, garantirem uma boa

prática docente para o ensino de História, pois reduzem a autonomia docente, impactam os conteúdos essenciais para um ensino voltado à emancipação dos filhos da classe trabalhadora e alteram a realidade da práxis docente de História.

Uma proposta de ação pedagógica baseada na ERER

Assim, pensando a educação como possibilidade de transformação social, a partir da PHC proposta por Saviani (2011), compreendemos que o ensino de História, bem como o ensino das demais disciplinas, necessariamente deve promover uma alteração na prática social do estudante, levando o indivíduo de uma prática social inicial caracterizada por um saber fragmentado, sincrético, limitado e parcial, oriundo do senso comum, a um saber sintético, complexo, esquematizado e sistematizado, que o leve a uma prática social final diferente (Saviani, 2011).

Entendemos a questão étnico-racial no Brasil como um problema relevante que precisa ser resolvido e, para sua resolução, as práticas de ensino na educação básica, baseadas na ERER, são cruciais para o desenvolvimento de uma cidadania participativa, empática e emancipadora, as quais, assim, colaboram para a redução dos problemas de natureza étnico-raciais estabelecidos no país desde a sua colonização (Bento, 2022).

Pensando neste aspecto, desenvolvemos, nesta etapa do Pibid, ações voltadas para potencializar discussões sobre as questões étnico-raciais nas escolas em que o NID de História atuou. Assim, planejamos intervenções pedagógicas na educação básica. As ações pedagógicas foram desenvolvidas

nos períodos relativos às datas da Semana dos Povos Indígenas ou dos Povos Originários e da Semana da Consciência Negra ou Dia da Consciência Negra. Nesses momentos, os bolsistas de iniciação à docência (BIDs) trabalharam com os discentes das escolas, apoiados pelos seus supervisores, temáticas ligadas à valorização da cultura e dos contributos dos povos indígenas ou originários para a cultura brasileira e para a cultura cearense, bem como aspectos da contribuição da cultura africana e afro-brasileira para a nossa sociedade.

Ações educativas com EREER sobre as populações indígenas

As ações desenvolvidas em relação aos povos originários se deram buscando informar, instruir e sensibilizar os estudantes das escolas não só sobre a existência de grupos indígenas no estado do Ceará, mas sobre todo o movimento sociopolítico de afirmação desses grupos, combatendo o seu apagamento identitário, sobre sua luta por território e pela valorização dos contributos culturais dessas populações para a formação do ser cearense (Palitot, 2009; Silva, 2007). Apenas no grupo atuante no Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), em Limoeiro do Norte, a prática não tratou das culturas dos povos nativos cearenses, nas atividades realizadas em 2005, uma vez que, na instituição, o ensino de História ocorre em turmas de formação técnica das áreas de Eletrotécnica e de Química, notadamente áreas nas quais a História não é vista como primordial. Assim, dentro do currículo estabelecido para as turmas do ensino médio,

realizou-se uma atividade sobre o contributo e a existência dos povos originários do continente americano, pois a temática Colonização da América era aquela que estava em desenvolvimento naquele período do ano letivo escolar.

Já em 2026, os BIDs desenvolveram uma atividade, realizada no auditório do IFCE, que agregou estudantes das turmas nas quais atuam e também estudantes do 3º ano. Na atividade, abordaram questões relativas ao histórico da relação entre indígenas e colonizadores europeus, às lutas desenvolvidas pelos povos originários ao longo da colonização e na atualidade, como forma de tratar temáticas exigidas nas avaliações seletivas para o acesso ao ensino superior, seja o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou os vestibulares das instituições de ensino superior que mantêm essa forma de acesso, como a própria Uece.

Já nas escolas da rede municipal de educação de Limoeiro do Norte, na Escola de Ensino Fundamental (EEF) Padre Joaquim de Meneses e na EEF Ministro Alysso Paulinelli, as turmas do ensino fundamental II tiveram atividades voltadas para a valorização, o reconhecimento e a sensibilização sobre as culturas indígenas cearenses. Os BIDs desenvolveram, em sala de aula, atividades nas quais discutiram e produziram conhecimentos a partir de textos, livros, materiais audiovisuais e outros instrumentos didáticos, como forma de sensibilização e de produção de conteúdo junto aos estudantes. A culminância da produção desse conhecimento resultou em uma atividade coletiva, desenvolvida pelos BIDs junto aos discentes das turmas em que atuam, na qual produziram, ao final da intervenção pedagógica, cartazes contendo o resumo de sua aprendiza-

gem e os apresentaram no pátio da escola, como forma de socialização do conhecimento adquirido. Desta atividade houve a produção pelos BIDs de um pequeno vídeo no qual o processo se desnuda e é explicado.

Em abril de 2026, o Pibid de História da Fafidam realizou uma atividade no Auditório da Fafidam denominada “Semana dos povos indígenas: o Pibid e as escolas dialogando com os indígenas cearenses”, na qual houve a fala de representantes de etnias indígenas do Ceará mediadas pelo professor mestre Valdivino José de Lima Neto, ex-bolista deste Pibid e indígena da etnia Kariú Kariri, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN) da Uece. A atividade teve a participação da indígena Yara Kixelô Paiacú e do cacique Jauro Vieira Guanacé, via meio eletrônico StreamYard, bem como de jovens estudantes de escola municipal de Limoeiro do Norte. O evento foi um encontro no qual, após as falas dos indígenas, várias perguntas sobre cotidiano, religiosidade e temas ligados à vida dos expositores surgiram dos estudantes, demonstrando o interesse e o envolvimento deles pelo tema, aproximando-os das práticas, crenças e costumes de pessoas indígenas, ajudando no processo de desconstrução de estereótipos e na criação de sentimento empático em relação aos povos indígenas do nosso estado. O evento buscou superar limites impostos pelo estudo teórico, demonstrar e criar uma conexão entre os estudantes da escola municipal e os indígenas existentes no Ceará, criando não só um conhecimento abstrato, mas um saber concreto em relação à pessoa indígena, combatendo estereótipos e superando o saber sincrético dos estudantes.

Ações educativas com EREER sobre a população afro-brasileira

No que tange à questão da população negra afrodescendente no Brasil, a postura do NID de História da Fafidam foi a de desenvolver práticas educativas nas quais, além da discussão, pudesse ser gerada uma transformação da prática social dos estudantes das escolas atendidas pelo programa, através do estabelecimento de um novo padrão de comportamento a partir do conhecimento adquirido sobre as questões étnico-raciais. Como exemplo disso, temos as intervenções realizadas no mês de novembro do ano de 2025, quando os BIDs desenvolveram atividades sobre as questões étnico-raciais e sobre a questão negra no Brasil. Para tanto, foram realizadas ações preparatórias dentro do subprojeto. Ainda no mês de outubro de 2025, ocorreu uma aula de campo do NID de História da Fafidam na cidade de Redenção, Ceará, na qual os bolsistas tiveram contato com realidades que representam um contexto histórico que notabiliza a cidade como o primeiro município brasileiro a ter abolido a escravidão. Houve, porém, percalços na aula de campo, pois o Museu da Abolição estava fechado para reformas e seu acervo indisponível para a consulta. Apesar disso, a atividade foi proveitosa, pois foi possível ver, nas estruturas históricas da cidade, prédios antigos e monumentos para glorificar o principal fato histórico municipal, a ausência e a fragilidade do ente público municipal no trato do tema que é, histórica e politicamente, tão utilizado e reconhecido pelos cearenses.

Os membros do NID fizeram uma visita guiada numa fazenda de produção de aguardente que mantém um museu privado, Museu-Senzala Negro Liberto, no qual há estruturas físicas dos tempos do império. No local, mantém-se a casa-grande, assim como alguns elementos de decoração e o espaço da senzala, no porão da casa, com algumas instalações representando a existência da escravidão. Além dessas atividades, os membros do NID foram ao Museu Ferroviário, no distrito de Canafístula, no qual os BIDs puderam ter acesso a um acervo e às instalações que tratavam sobre a história da linha de Ferro de Baturité, construída no século XIX, fundamental para o desenvolvimento do Ceará.

A ação em relação à Semana da Consciência Negra se deu de formas diversas. No IFCE de Limoeiro do Norte, os BIDs de História da Fafidam trabalharam junto aos alunos das turmas em que atuam na construção de uma intervenção artística no formato de um *flash mob*, realizada no ambiente comum de convivência da instituição. Os estudantes pensaram e planejaram uma intervenção na qual foram lidos poemas, houve exposições de música que tratam da questão negra, além de uma roda de capoeira como manifestação cultural negra. Essa atividade produziu uma ação pedagógica que ultrapassou os limites da discussão teórica, da leitura de textos, tendo um grande impacto sensorial coletivo junto à comunidade do IFCE presente no dia em que ocorreu.

Nas escolas da rede municipal de Limoeiro, o projeto de inserção sobre a cultura negra também trouxe uma grande interação dos alunos com os BIDs, promovendo de-

bates sobre a temática, levando-os à percepção de como as condições históricas da abolição da escravidão e inserção da população negra na sociedade brasileira levaram ao atual tipo de sociedade, no qual práticas como racismo estrutural, racismo institucional, racismo individual, racismo recreativo (Almeida, 2019; Bento, 2022; Ribeiro, 2019), entre outras formas dessa mazela, são comuns no cotidiano, refletindo a forma inadequada como se deu a inserção de pessoas de origem afro-brasileira.

Dessa forma, as atividades produzidas nas escolas EEF Ministro Alysson Paulinelli e EEF Padre Joaquim de Menezes buscaram desenvolver, junto aos seus estudantes, uma compreensão e uma sensibilização empática, com o objetivo de fazê-los entender como a população afro-brasileira, os afrodescendentes, vivencia, ainda hoje, situações de exclusão e de discriminação, tornando-a sensível à luta que pretende pôr fim ou, ao menos, mitigar a questão do preconceito e da discriminação étnico-racial no país, buscando uma sociedade justa e mais igualitária.

Conclusão

Diante disso, entende-se que os BIDs do Pibid de História da Fafidam vivenciaram experiências nas quais atrelaram ao conteúdo da disciplina proposto pelos planos curriculares das escolas atividades de EREER desenvolvidas ao longo dos meses no programa, como forma de potencializar essas ações, instrumentalizando-os com conceitos, valores e ideias que, aplicados nas escolas da educação

básica, oportunizaram uma nova forma de ação quanto à ERER, atendendo à proposta da política nacional sobre o tema e tornando as experiências didáticas mais imersivas que geraram uma reação empática entre os jovens estudantes. O programa, dessa forma, atinge um de seus preceitos fundamentais, que é o de criar formas novas de interação com temas e conteúdos presentes no currículo da educação básica, atende ao mandamento da PNEERQ, instituída pelo MEC em 2024, na qual a ERER tem função primordial, e, ao mesmo tempo, faz jus ao aspecto central da PHC, que é a constituição nos estudantes de uma prática social final nova, baseada em saber concreto, em teoria amparada pela vivência, que resulta em um ser humano mais empático e mais próximo da emancipação que criará uma sociedade igualitária e justa.

Referências

ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BENTO, C. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LÔBO, G. A. A. *O impacto do Pibid de História da Universidade Estadual do Ceará na docência a partir da percepção dos egressos: uma análise dos discursos dos professores ex-bolsistas*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024.

LÔBO, G. A. A.; LIMA, K. R. R.; DE PAULA, A. S. N. Práxis reflexiva e compreensão do currículo: fundamentos da formação docente em um Pibid de História. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 472-496, 2022. DOI: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.22.072.AOO9>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PALITOT, E. M. (org.). *Na mata do sabiá: contribuições sobre a presença indígena no Ceará*. 2. ed. Fortaleza: Secult/Museu do Ceará/Imopec, 2009.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, I. B. P. (coord.). *Povos indígenas no Ceará: organização, memória e luta*. Fortaleza: Ribeiro's, 2007.

COMO ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NOS SERTÕES DE CRATEÚS? CONFLUÊNCIAS ENTRE O PIBID E AS NARRATIVAS DE ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

*Caio Lucas Morais Pinheiro
Luiza Helena de Antunes Menezes Macedo
Humberto Hinnis Martins Souza Mota*

Introdução

A trajetória do curso de licenciatura em História da Faculdade de Educação e de Ciências Integradas (Faec) da Universidade Estadual do Ceará (Uece) foi atravessada pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) pela primeira vez em 2024. Pujante e singular, a experiência alcançou um grupo de discentes formado tanto por alunos das turmas pioneiras do curso, tendo em vista que sua criação ocorreu em 2018, como também por alunos que recentemente haviam ingressado no ensino superior.

O início desta nova experiência, portanto, constituiu um divisor de águas e um marco – acontecimento não apenas institucional – na trajetória do curso. Para 24 bolsistas que compuseram o núcleo, a oportunidade representou expectativas, horizontes, otimismo e esperanças positivas quanto à iniciação à docência.

Desafios, tensões e medos foram sentimentos fortemente presentes para muitos nesse processo. Muitos questionamentos foram vivenciados por todas as partes que integravam o núcleo: o coordenador de área, os supervisores

e os bolsistas da graduação. Estávamos prontos para qualificar a formação docente em História? Em um curso com sucessivas fragilidades, as respostas não estavam prontas.

Como ser docente do componente de História em tempos pós-pandêmicos, de recrudescimento do conservadorismo e do avanço de movimentos da extrema direita no mundo? O que significa iniciar a docência na Região dos Sertões de Crateús? Além de aprender a ensinar História por parte dos professores em formação, como – na outra ponta – os adolescentes e as juventudes no interior do estado do Ceará aprendem História? De que forma esses sujeitos se relacionam com o território e com o tempo?

Neste texto, compartilhamos parte das experiências vivenciadas ao longo de dois anos, desde a chegada do Pibid no curso de História, em 2024, até o encerramento desta edição do projeto, em 2026. Mais do que um relato, as páginas a seguir evidenciam preocupações e reflexões coletivas, aprofundamentos teórico-metodológicos construídos e experimentados.

Na primeira parte do capítulo, a análise discute e apresenta inquietações sobre como pensar o ensino e a aprendizagem em História referenciados no território de Crateús. Ressaltam-se as particularidades humanas e não humanas, as relações com a natureza e animais que possibilitam projetar, ainda que inicialmente, outros elementos para a aprendizagem histórica, impulsionando novos debates para o campo da Didática da História.

Em seguida, pensamos a iniciação à docência em confluência com os adolescentes e as juventudes das escolas nas quais o núcleo do Pibid História atua: escola estadual

de educação profissional Manoel Mano, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Ceará (IFCE/Crateús) e escola Maria José Bezerra de Melo, problematizando a concepção de identidade, de democracia e de território que os alunos do ensino fundamental e médio significam. Metodologicamente realizamos grupos focais, rodas de conversa e escrita de cartas como documentos.

A conclusão delinea, por um lado, que a proposta do Pibid permite o desenvolvimento ampliado e qualificado da docência e, por outro lado, constitui uma janela aberta de possibilidades para compreendermos os estudantes da educação básica por meio da relação estruturada com os integrantes do núcleo.

Ensino de História nos Sertões de Crateús e Didática da História

Cena 1. Dia 14 de maio de 2026. Aula de campo na escola de ensino fundamental e infantil Joaquim Ribeiro dos Santos. Pedagogia Escolar Quilombola. Fomos recebidos pela gestão, professores e funcionários da escola em uma roda cantada e dançada. Antes de nos apresentarmos formalmente, sentimos e experimentamos. Situada em Tamboril, município distante a aproximadamente sessenta minutos de Crateús, a gestão da escola nos convidou para um encontro de trocas e de aprendizados que tradicionalmente nomeamos como formação.

Cena 2. Aula de História na turma do 1º ano do ensino médio sobre democracia. IFCE/Crateús. Supervisor e coformador presente junto aos bolsistas de graduação. Democra-

cia ateniense. Democracia entre o passado e o presente. Há democracia na tentativa de golpe no 8 de janeiro de 2023?

Nesta seção, analisaremos duas atividades realizadas no Pibid História da Faec/Uece, em que podemos analisar a relação fundamental entre a Educação Quilombola e a Didática da História. Em ambas as oportunidades, podemos refletir sobre a questão da formação da identidade docente pela relação entre contexto e didática, os quais, apesar de sua aproximação conceitual indissociável, não devem ser vistos como elementos passivos e esvaziados de sentidos históricos.

Para Beauchamp e Thomas (2009), a identidade docente é um conceito dinâmico, ou seja, não é fixo, e sim continuamente construído e reconstruído ao longo da carreira do professor. Ela converge da influência de fatores pessoais, sociais, emocionais e contextuais, incluindo experiências de formação e prática profissional. Essa perspectiva nos possibilita compreender que a identidade docente é historicamente construída e, portanto, ligada também ao território de disputa do currículo.

De acordo com Arroyo (2015) e Paraíso (2010), o currículo consiste em uma chave analítica que pode revelar as disputas em cada contexto, redimensionando-se a cada conjuntura e atribuindo o caráter nômade para o documento normativo pela autora. No campo do Ensino de História, Carmem Gil e autores articularam a noção de “Currículo Zé do Carço” inspirada na canção homônima da sambista Leci Brandão, representando a luta contra o silenciamento e a exclusão em um currículo que dê voz aos historicamente marginalizados (pessoas negras, indígenas e classes

populares). Na obra, os autores propuseram uma forma de ensinar que rompe com métodos tradicionais engessados e eurocêntricos, transformando a sala de aula em um espaço vivo e de transformação social. Para eles, as questões desestruturantes do ensino de História são inquietações e temáticas (muitas vezes, consideradas sensíveis ou de ruptura) usadas para “desestruturar” (bagunçar positivamente) o pensamento dos alunos e professores.

Nas cenas descritas acima, as atividades desenvolvidas no Pibid História configuram-se como catalisadoras dessas experiências em que se aprendem não somente os saberes docentes e a técnica inerente à nossa formação da identidade docente, mas também a confluência com os saberes dos estudantes, da comunidade e da sociedade de modo geral.

A Didática da História é o campo que investiga a aprendizagem histórica e sua função na orientação da vida prática dos sujeitos, tendo a consciência histórica como objeto central (Nicolini, 2025). No que se refere ao currículo, ela o compreende como um território fronteira onde diferentes narrativas históricas (acadêmicas, escolares e midiáticas) disputam sentido. Pensando a identidade docente, a Didática da História posiciona o professor como mediador entre o conhecimento historiográfico, a cultura histórica e a formação da consciência histórica dos alunos sobre o tempo presente, portanto, indissociável de seu contexto.

A aula sobre Democracia na Antiguidade Clássica, direcionada à turma de 1º ano do ensino médio do IFCE, *campus* Crateús, foi estruturada a partir da comparação entre a democracia direta ateniense e a democracia representativa

contemporânea. Foram analisadas as diferenças entre ambas por meio do conceito de cidadania: na Atenas antiga, a cidadania se vinculava à participação ativa do cidadão em rituais comunitários e principalmente ao princípio da isegoria (o poder de fala), diretamente relacionado à pólis, enquanto, na democracia contemporânea, especificamente na brasileira, as relações são intermediadas pelo Estado, tendo como marco a Constituição de 1988.

Como ponto de partida, buscou-se compreender a tentativa de golpe praticada em 8 de janeiro de 2023, quando manifestantes de extrema direita invadiram o Palácio do Planalto em Brasília reivindicando o fim do Estado Democrático de Direito. Associar elementos comuns à crise institucional da democracia contemporânea foi considerado importante, pois, tanto na democracia direta quanto na representativa, existe a formação de uma elite que determina os rumos da sociedade em prol da exclusão de etnia, de gênero e de classe.

A aula analisada, todavia, opera dentro de uma limitação própria ao currículo nômade de Paraíso (2010), pois, embora conecte passado e presente, ainda organiza o conhecimento a partir de categorias fixas. No entanto, a História do tempo presente amplia as possibilidades para a proposta, já que, ao trazer o 8 de janeiro de 2023 como um acontecimento cujos sentidos ainda estão em disputa, escapa-se ao fechamento interpretativo característico do passado consolidado. Esse caráter movediço aproxima-se do currículo nômade ao desestabilizar o cânone e potência do pensamento histórico. Evidencia-se a permanente disputa que é constitutiva da noção de currículo.

Na atividade formativa com o corpo docente da escola quilombola de ensino infantil e fundamental Joaquim Ribeiro dos Santos, tivemos oportunidade de refletir sobre colonialidade, bem como conhecer a realidade daquele espaço educacional. Neste momento, pudemos entender na prática o que é a Pedagogia Escolar Quilombola e como a identidade cultural e a história local são partes fundantes para esse ensino, já que o território quilombola nasce e se perpetua pela luta incessante daqueles que mantêm suas paredes coloridas e que transformam aquele espaço em um lugar de confluência entre os saberes ancestrais e as competências e habilidades curriculares nacionais.

Tempo, espaço e cidadania: narrativas de estudantes nos Sertões de Crateús entre o local e o global

A Didática da História, na perspectiva de Rüsen (2001), é a ciência da aprendizagem histórica que tem como principal objetivo desenvolver uma consciência histórica, que é a capacidade que o ser humano tem de interpretar o passado para compreender o presente e moldar o seu futuro. Diante disso, pensar a Didática da História para o ensino de História nos Sertões de Crateús é crucial para que os estudantes possam desenvolver essa consciência crítica e reflexiva diante da realidade em que estão inseridos, para que compreendam que a disciplina de História não é somente ensinar o passado, mas entender que esse passado ainda permanece vivo e influencia diretamente o presente.

Ao abordar temas sensíveis, de acordo com Gil *et al.* (2022), a aula de História torna-se um espaço de abertura ao inesperado, em que o tempo da narrativa funciona como um rizoma ou labirinto, permitindo o trânsito de modos de vida que foram silenciados. A narrativa passa a ser construída através da escuta dos “rumores do mundo” e das experiências que os próprios estudantes trazem de suas realidades precárias ou desiguais em que vivem. O ensino de História nos Sertões de Crateús requer um olhar “sensível” (Gil *et al.*, 2022) para questões como o racismo e as desigualdades sociais, para que, diante dessas questões, seja possível mudar a narrativa e dar sentido à vida prática desse estudante, fazendo com que ele compreenda que essas questões sensíveis não surgiram do nada, mas são permanências históricas que persistem ao longo do tempo.

Diante disso, as questões sensíveis mudam a narrativa histórica escolar ao transformar o passado em um “passado vivo” (Gil *et al.*, 2022), que interpela o presente e exige que a escola seja um lugar de reconhecimento da diversidade e de enfrentamento das estruturas de dominação. A Didática da História, portanto, possibilita uma consciência histórica nos estudantes dos Sertões de Crateús, possibilitando que compreendam essas “questões sensíveis” do ensino de História.

Se a Didática da História pressupõe uma consciência histórica, como aponta Rüsen (2001), é fundamental reconhecer que as juventudes dos Sertões de Crateús não são meras espectadoras passivas das mudanças ocorridas ao seu redor. Com as entrevistas, pudemos perceber que os

jovens enxergam essas transformações de maneira crítica, expressas em sua visão de mundo sobre o tempo, território e cidadania. Suas experiências vivenciadas nas escolas, em seus locais de moradia e nos diversos espaços dos quais participam demonstram que estes são, por vezes, os sujeitos transformadores desses espaços.

Para entendermos a profundidade dessas leituras, é necessário sabermos como esses estudantes vivenciam seu próprio território. A partir dos relatos coletados, percebemos que, para esses jovens, o espaço geográfico no qual a cidade de Crateús e as cidades vizinhas estão inseridas não se apresenta como um cenário neutro, mas sim como um espaço onde se concentram diversas contradições. Ora, se podemos considerar os Sertões de Crateús como um espaço não hegemônico, no que se refere à capital, o estudante Adrielson enxerga tal dicotomia na relação entre o município e os distritos que o integram, a zona urbana e a zona rural.

O jovem levantou uma importante questão sobre os investimentos no espaço urbano em detrimento das zonas rurais. Para ele, Crateús vem crescendo e se desenvolvendo ao longo dos anos, mas esse crescimento fica restrito à sede do município. No campo, por exemplo, não chega desenvolvimento tecnológico:

Eu lembro que eu tinha esse preconceito de olhar para uma fumaça. Você chega em setembro, em setembro ou outubro, você vê muita fumaça por aí, aí eu olhava e dizia: 'Parece que o pessoal não tem consciência'. Aí depois eu fui pensar: não é a questão que o pessoal não tem consciência, é que não é levada nenhuma outra alternativa para isso.

Eles só conhecem essa alternativa. Não é levada outra opção para eles. Então, tem que levar esse desenvolvimento tecnológico também para o campo (Adrielson, 12 mar. 2026).

A percepção de Adrielson no que se refere à exclusão socioespacial não se restringiu somente à oposição cidade-campo, mas está presente também dentro da própria sede do município. Infere-se isso na percepção do impacto que o estudante possui da paisagem poluída, retratando de certa forma a maneira como se relaciona diretamente com a natureza.

A dicotomia entre os espaços urbanos foi narrada por Christian, estudante do 3º ano do ensino médio. O estudante relatou que nos bairros periféricos faltam investimentos na infraestrutura e alguns lugares chegam a alagar quando há fortes chuvas: “Minha tia-avó morava num espaçozinho [...], ela sofria muito com a questão da casa alagada. Quando batia uma chuva forte, a água batia bem nas canelas, porque inundava bastante”.

É importante salientar que a negação de direitos básicos nesses territórios afeta diretamente o exercício da cidadania, e isso não passou despercebido aos olhos da juventude. Mário, estudante de ensino fundamental em uma das escolas onde o Pibid História atuou, narra que no bairro em que reside ainda há várias crianças que não frequentam a escola, seja por condições financeiras ou familiares. O adolescente ponderou: “E eu acho que isso afeta muito, porque todo mundo quer ter um bom futuro; sem os estudos, isso não é possível”.

O direito à educação e a discussão sobre o exercício da cidadania se estendem para os locais onde essa juventude está inserida. Guilherme, estudante do ensino técnico no IFCE, *campus* Crateús, avalia que os discentes têm pouco espaço de participação e decisão dentro da instituição de ensino. Entretanto, na cidade em que reside, Independência, percebe uma forte participação da juventude em movimentos religiosos da igreja católica e em entidades de serviço voluntário, como o Lions Club.

A compreensão dessas dinâmicas sociais está intrinsecamente ligada à percepção de tempo pelas quais a região tem passado. Para os jovens dos Sertões de Crateús, o tempo histórico é percebido através das memórias que lhes são passadas através das gerações mais velhas, que contrasta com a atual expansão urbana, como conta Isabelly (18 mar. 2026), moradora da cidade de Novo Oriente:

Era um lugar, assim, muito pequeno [...]. Eram poucas escolas e muitas coisas que têm hoje em dia só tinha na cidade grande, não tinha muito comércio. Ao longo do tempo, foi evoluindo, tendo mais escolas, comércio, coisas disponíveis. Não precisava se deslocar para outro lugar para conseguir.

As narrativas desses jovens revelam que a percepção do tempo histórico está intrinsecamente ligada ao território no qual estão inseridos e ao exercício da cidadania. Se, por um lado, as memórias sobre o passado são elementos que constatarem o progresso e a expansão local, como na fala de Isabelly, os relatos de Adrielson, Christian e Mário sugerem que os frutos desse desenvolvimento ainda são distribuídos de forma desigual. Assim, a consciência histórica das juven-

tudes dos Sertões de Crateús consolida-se na capacidade de não apenas constatar as desigualdades do presente, mas de projetar um futuro mais igualitário, em que o direito à cidade, ao desenvolvimento tecnológico no campo, ao espaço escolar e à participação da juventude nos espaços de decisão o qual lhes cabe seja garantido a todos, reafirmando o papel desses jovens como sujeitos ativos e transformadores de suas próprias realidades.

Conclusão

Traduzidos em breves páginas, divulgamos os resultados de um olhar atento e observador nas escolas de discussões sobre seus projetos políticos e pedagógicos, de imersões em aula de campo, de planejamentos, de sequências didáticas, de oficinas, dentre outros. Representar este conjunto de atividades parece uma tarefa complexa, uma vez que o fazer-se docente também é marcado por aquilo que não conseguimos expressar textualmente.

A confluência entre a experiência da iniciação à docência e a sistematização de dados a partir das narrativas de estudantes do ensino médio e fundamental impulsiona questionamentos ao campo do ensino de História, à formação de professores e à cultura histórica dos adolescentes e da juventude na Região dos Sertões de Crateús.

Imerso nos dilemas da educação brasileira que marcam o século XXI, o exercício de aproximação entre esses sujeitos, aliado à dimensão teórica, metodológica e prática da profissionalidade docente, trata-se de exercício urgente para qualificar a educação com equidade.

Referências

ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 47-68, 2015.

BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 175-189, 2009.

GIL, C. Z. V. et al. *Questões desestruturantes no ensino de História*. Porto Alegre: Cirkula, 2022.

NICOLINI, C. Didática da História: diálogos possíveis no campo do ensino. In: MENDES, B.; CAMPOS, R. (org.). *Ensino de História, Teoria da História e História da Historiografia*. Goiânia: Cegraf UFG, 2025. p. 195-229.

PARAÍSO, M. A. Um currículo nômade: educação em diferenças. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 319-339, 2010.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da Ciência Histórica*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

HISTÓRIA DE VIDA COMO DIMENSÃO ANALÍTICA DA INSERÇÃO DE *PIBIDIANOS* E *PIBIDIANAS* NOS AMBIENTES ESCOLARES NO CENTRO-SUL DO CEARÁ

Maryland Bessa Pereira Maia

Introdução

Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser (Freire, 1995, p. 103).

Desconhecia em profundidade o que constituía o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), tendo em vista que, na década de 1980, as universidades públicas brasileiras ainda se debruçavam sobre a elaboração das políticas públicas direcionadas à educação superior neste país. Dessa forma, não tive a oportunidade de ser contemplada com essas bolsas e de observar a realidade a partir desse caleidoscópio que se manifesta entre a teoria e a prática.

Ao longo do trajeto, ao chegar ao centro-sul do Ceará, constatei que o programa já possuía uma trajetória nos cursos de licenciatura da Faculdade de Educação, Ciência e Letras de Iguatu (Fecli), trajetória essa que ressignificava inúmeras outras histórias ao longo de sua permanência. Assim, percebi que se torna “[...] impossível estabelecer um vínculo profundo com um local ou com um indivíduo sem envolver-se nas diversas narrativas associadas a esse es-

paço ou a essa pessoa” (Adichie, 2019, p. 23). Dessa forma, fui compreendendo a importância do Pibid para diversas pessoas e para a região sul do Ceará.

Os anos 1990 e os anos 2000 no Brasil foram marcados por uma crise na educação básica e por críticas à formação docente. Pesquisas e avaliações em larga escala, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), evidenciam baixos índices de aprendizagem, ao mesmo tempo que se apontavam a fragilidade da formação inicial de professores e a distância entre universidade e escola. Com isso, em 2007, foi criado o Pibid pelo Ministério da Educação, com o objetivo de conectar licenciandos à realidade das escolas. Inicialmente focado em disciplinas como Química e Matemática, o programa visava a melhorar a formação de professores e a qualidade da educação básica no Brasil. Dos anos de 2009 a 2013, o programa sofre um processo de expansão para a maioria das universidades do país e depois também para diversos cursos de licenciatura.

Fundamentado nas potencialidades do programa e na transformação social que este promove, o presente capítulo tem como objetivo analisar a força do Pibid como agente de ressignificação das histórias de vida e das trajetórias formativas no âmbito do curso de Pedagogia da Fecli, situada no sul do Ceará. É pertinente destacar que este material representa a fase inicial de uma pesquisa em desenvolvimento acerca do impacto social do processo de implementação do Pibid no curso de Pedagogia nos últimos cinco anos. A fase inicial consiste na pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo identificar as categorias a serem empregadas como alicerce para a sustentação da redação do conteúdo.

O curso de Pedagogia no centro-sul do Ceará está vinculado à Faculdade de Educação, Ciência e Tecnologia, *campus* da Universidade Estadual do Ceará (Uece), inaugurada em 1981, com sua primeira aula em licenciatura curta no dia 21 de março desse mesmo ano. Ainda em 1981, inaugurou-se a licenciatura plena. Segundo Landim (2026), de 1996 a 2015, o curso de Pedagogia enfrentou uma situação-limite: em decorrência do surgimento do surto de faculdades privadas no interior do Ceará, a universidade pública não tinha tantos atrativos. Só em 2015, após uma greve geral da Uece, com a possibilidade de concurso e a inserção de novos professores, é que o curso de Pedagogia ganha um novo desenho, a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), projetos de monitoria, iniciação científica, além da chegada da Residência Pedagógica e do Pibid.

Essas mudanças foram significativas para o curso. O Residência Pedagógica trouxe o fortalecimento do processo formativo e a institucionalização do curso ancorado no ensino, pesquisa e extensão. O Pibid sedimentou essa relação fortalecendo a formação dos licenciandos dentro da universidade. Com efeito, partimos do pressuposto de que a prática social desenvolvida no âmbito do Pibid no curso de Pedagogia da Fecli favorece não só o desenvolvimento da docência a partir da formação prática no contexto escolar, mas constrói um arcabouço de possibilidades, como competência comunicativa, autonomia pessoal e sentido de pertencimento para que esse sujeito possa transformar sua realidade, com isso esse movimento muda significativamente a história desses sujeitos.

Arquitetura metodológica da pesquisa

A pesquisa bibliográfica é uma ação inicial das atividades acadêmicas, uma ação que introduz os alunos no campo científico-metodológico. Assim, apesar de fazer parte do exercício comum acadêmico, ela tem importância para a construção dos objetos de pesquisa, pois, de acordo com Boccato e Fujita (2006, p. 206), “[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”.

No conjunto dessa ação inicial, identificamos como objeto mapear as ações do programa desenvolvidas no curso de Pedagogia, com recorte entre 2020 e 2026, e como isso ressignificou a história de vida dos alunos. Assim, compreendemos que partiríamos da categoria História de Vida; com isso, a pesquisa bibliográfica inicial foi em decorrência dessa definição. A segunda etapa foi selecionar material que nos proporcionasse suporte para aprofundar essa categoria e construir uma teia de significados entrelaçados com o objeto de pesquisa aqui exposto. É relevante salientar que, neste trabalho, apresentaremos apenas a categoria História de Vida em face da delimitação de espaço de escrita.

A pesquisa bibliográfica consistiu, em primeiro momento, como já exposto, na identificação do objeto; posteriormente, no acesso às bases de dados para a seleção de materiais. Foi critério de inclusão, em primeiro momento, o acesso às bases de dados vinculadas ao campo de pesquisa da Historiografia, por entender que a categoria História de Vida nasce da revolução ocorrida no próprio campo

da Historiografia. Com isso, iniciamos a pesquisa no *site* da Associação Nacional de História (Anpuh) e no Portal de História Pública da Universidade Federal de Santa Catarina, para posteriormente fazer a pesquisa no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Saviani (1998), em sua discussão acerca do conceito de clássico, afirma que este termo não diz respeito ao que é obsoleto, mas sim àquilo que é fundamental. Com o intuito de aprofundar nossa compreensão a partir dessa reflexão, consideramos essencial estabelecer a base teórica do conceito de História de Vida, empregando *A História Nova*, de Le Goff (1993), e a obra de Peter Burke referente à Escola dos Annales (1992). Ambos os autores discutem a metamorfose da Historiografia, ou seja, a forma de investigar e estudar os novos temas que surgem na era contemporânea, sendo a História de Vida um dos exemplos que se destacam.

Categorias

A História de Vida como categoria analítica

Existe um provérbio africano que diz que “Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão sempre glorificando o caçador”, ou seja, até que possamos contar nossas próprias histórias, as histórias serão sempre dos que se sobressaem. No caso, essa metáfora serve perfeitamente para expor os novos temas nascidos das produções da História Nova-Escola de Annales. Le Goff (1993, p. 28) expõe que essa ação “[...]”

nasce em grande parte de uma revolta contra a História Positivista do século XIX”, História que engrandecia os grandes personagens, as datas, a Europa, deixando de lado os sujeitos esquecidos, invisibilizados, que carregaram nas costas essas transformações sociais.

A História de Vida, enquanto campo de pesquisa, nasce dessa invisibilidade dos sujeitos e sua existência, como também em decorrência desse caminho aberto pelas produções da Escola de Annales¹. Todavia, foi na Escola de Chicago², entre 1920 e 1930, conduzida pelos sociólogos W. I. Thomas e F. Znaniecki, com a produção *The Polish peasant in Europe and America* (1918), que, de acordo com Ribeiro (1995), a História de Vida se organizou como método de pesquisa. O material publicado por Thomas e Znaniecki (1918) tinha como tema central a organização e reorganização do povo polonês ao se integrar na cultura americana. A pesquisa foi fundamentada em estudos biográficos, evidenciando uma produção relevante da Escola de Chicago no que diz respeito à História de Vida.

Com efeito, depois dos anos de 1940, a História de Vida passa a ser um método de pesquisa importante, com sua inserção na perspectiva de abordagens autobiográficas. Campos (2004, p. 43) explica que: “[...] dentro do quadro referencial da metodologia qualitativa biográfica destacam-se: a História Oral, Biografia, Autobiografia e História

¹ Movimento historiográfico originário da França em 1929 que rompe a visão da História Tradicional, centrada apenas nos grandes feitos, datas e heróis, para centrar os estudos na perspectiva da História Social, Cultural e Econômica.

² Criada entre os anos de 1922 e 1932 pelo Departamento da Universidade de Chicago, um movimento intelectual no campo da Economia voltado ao livre mercado e da Sociologia voltado ao comportamento urbano. Esse movimento responde ao nascedouro da sociologia americana (Almeida, 2014).

de Vida”. Com efeito, de acordo com Queiroz (1998, p. 208), a História de Vida é o “[...] relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que vivenciou”, como isso é usado “[...] basicamente para a compreensão de grupos a partir de trajetórias individuais, ou seja, compreender o social a partir do individual” (Miranda; Cappelle; Mafra, 2014, p. 61).

Nessa perspectiva, tem significado olhar a trajetória do Pibid a partir da história de vida de quem passou por ele no centro-sul cearense. Essa ação assume diversas possibilidades, inclusive de superar as lacunas, evidenciando suas autênticas histórias, e, como relembra Chauí (1973, p. 20), “[...] lembrar é reviver, é re-fazer”.

A história de vida como possibilidade de ressignificar os caminhos educativos no centro-sul cearense

Adichie (2019), na escrita do seu livro *O perigo de uma História única*, expõe que, para criar o estereótipo de uma História única, basta mostrar a mesma coisa sempre. Por aqui, pelo Pibid no centro-sul do Ceará, fiquei pensando bastante sobre isso. Para mudar a história de alguém, é necessário mostrar que outras histórias de vida são possíveis. Com relação ao Nordeste brasileiro, a possibilidade de apresentação das histórias de vida se transforma em ferramenta condicionante para romper com uma memória coletiva de um passo que identifica essa região como sinônimo de pobreza e miséria, criando um estigma ancestral de

impossibilidade de vida potente. Essa questão encontra-se claramente no livro *A invenção do Nordeste e outras artes*, que construiu no imaginário brasileiro, em específico nas regiões Sul e Sudeste, um Nordeste desprovido de beleza e de progresso (Albuquerque Júnior, 2011).

A categoria História de Vida e sua forma de socialização marcam dois pontos principais que se articulam. O primeiro como possibilidade de ascensão por espelhamento, ou seja, a representatividade e potência que criamos à medida que contamos nossas histórias impactam a vida dos outros; como Pinheiro (2023, p. 20) expressa: “[...] onde a gente não se vê, a gente não se pensa, a gente não se percebe”. E o segundo como ressignificação dos caminhos educativos, a partir daqueles que já trilharam e contaram suas histórias. Tomando como farol a História de Vida, preenche-se um espaço importante e de referência entre prática individual e coletiva. Denzin (1984, p. 32) explica que:

[...] a preocupação fundamental do estudo da história de vida e da análise do relacionamento entre a práxis individual e coletiva e a mudança sócio-histórica é compreender de que maneira as vidas, como propriedades biográficas, são possuídas, reunidas, trocadas, ultrapassadas, descartadas, lembradas, memorizadas, dissecadas, estudadas, faladas, administradas, controladas, manipuladas, destruídas e desperdiçadas.

A práxis individual e coletiva pode ser ressignificada a partir das histórias contadas, é como se “[...] tu me deste o pouco futuro que me resta e te recompensarei, devolvendo a ti o passado que perdeste” (Freitas, 2002, p. 6).

Conclusão

Como já expressei, o material aqui apresentado compreende a primeira etapa da pesquisa sobre ressignificação das histórias de vida e das trajetórias formativas no âmbito do curso de Pedagogia da Fecli, centro-sul do Ceará. Nessa etapa, apresentamos a pesquisa bibliográfica sobre o campo teórico da História de Vida.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, identificamos, a partir de materiais selecionados, que o campo teórico já exposto tem seu nascedouro nos primórdios da História Nova e da Escola de Annales. Essa fase foi definidora para a consolidação do campo teórico da História de Vida, “[...] fazendo um vínculo do processo histórico com a realidade” (Barros, 2011, p. 43).

A triangulação desse material pesquisado com o histórico do Pibid no curso de Pedagogia/Fecli possibilitou iniciar uma reflexão sobre as trajetórias de vida dos bolsistas ao longo desses últimos cinco anos (2020-2026), recorte temporal da pesquisa. Esse fato se dá porque muitos bolsistas que estão na edição 2024-2026 já estavam na edição passada. Com isso, trazer a História de Vida como categoria analítica desta pesquisa em fase inicial é perceber a possibilidade de “[...] reconstruir uma história não apenas vivida e construída pela elite, mas também pelos humildes ao contribuírem por meio de seus atos, gestos e lutas” (Marre, 1991, p. 119).

Referências

- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma História única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARROS, J. D. *Teoria da História*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOCCATO, V. R. C.; FUJITA, M. S. L. Estudos de avaliação quantitativa e qualitativa de linguagens documentárias: uma síntese bibliográfica. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 267-281, 2006.
- BURKE, P. *A escrita da História*. São Paulo: Unesp, 1992.
- CAMPOS, F. A. *Trabalho e consciência de classe: a história de Dona Antônia e Dona Maria na luta pela terra*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- CHAUÍ, M. Apresentação: os trabalhos da memória. In: BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: USP, 1973. p. XVII-XXXII.
- DENZIN, N. K. Interpretando as vidas de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Falkner. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro. v. 27, n. 1, p. 29-43, 1984.
- FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FREITAS, S. M. *História Oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- LANDIM, R. N. B. O memorial sobre o percurso histórico do curso de Pedagogia da Fecli-Uece. In: MAIA, M. B. P.; GRANGEIRO, M. F. (org.). *História e memória da educação no centro-sul do estado do Ceará*. Fortaleza: Caminhar, 2026. p. 16-29.
- LE GOFF, J. (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MARRE, J. L. História de vida e método biográfico. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 55-88, 1991.
- MIRANDA, A. R. A.; CAPPELLE, M. C. A.; MAFRA, F. L. N. Contribuições do método História de Vida para estudos sobre identidade: o exemplo do estudo sobre professoras gerentes. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, v. 16, n. 40, p. 59-74, 2014.
- PINHEIRO, B. C. S. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. M. V. (org.). *Experimentos com História de Vida*. Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

RIBEIRO, M. As histórias de vida enquanto procedimento de pesquisa sociológica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 44, 1995.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1998.

THOMAS, W. I.; ZNANIECKI, F. *The Polish peasant in Europe and America*. Boston: The Gorham, 1918.

AÇÕES EXITOSAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA CCS-UECE-FORTALEZA-CE (EDITAL CAPES 2024-2026)

*Paula Matias Soares
Vanessa da Silva Lima*

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, fortalecendo a educação docente em nível superior para atuar na educação básica, buscando a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano da educação básica (Brasil, 2024a).

Nesse contexto, o subprojeto Educação Física da Universidade Estadual do Ceará (Uece), aprovado no Edital nº 10/2024, lançado pela Capes para a seleção de projetos institucionais de diversas Instituições de Ensino Superior (IES), desenvolveu ações em escolas públicas selecionadas em Fortaleza, Ceará (CE), organizadas em dois núcleos, articulando experiências pedagógicas de aproximação entre universidade e escola, alinhadas com os objetivos e princípios norteadores do Pibid, conforme a Portaria Capes nº 90/2024 (Brasil, 2024b).

Este capítulo tem como objetivo principal destacar ações consideradas exitosas no desenvolvimento do subprojeto Educação Física, evidenciando contribuições para a formação docente a partir da prática contextualizada, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da valorização dos magistérios e da articulação entre universidade e educação básica.

Para a elaboração deste capítulo, as coordenadoras de áreas utilizaram como base relatórios mensais produzidos pelos Bolsistas de Iniciação à Docência (BIDs), previamente revisados pelos supervisores (professores da educação básica), os diários de campo elaborados pelos participantes do programa e as socializações das ações nas reuniões de acompanhamento dos núcleos, registradas *in loco* pelas próprias coordenadoras. Esses diferentes registros possibilitaram identificar ações consideradas mais exitosas pelos bolsistas e supervisores, servindo de fundamento para a seleção das experiências apresentadas neste capítulo.

Desenvolvimento

Cada coordenadora de área ficou responsável pelo acompanhamento de três escolas participantes do subprojeto, contudo, ao longo do desenvolvimento das ações, houve a substituição de uma das escolas por conta de problemas de saúde da supervisora responsável, o que impossibilitou sua permanência no programa.

As experiências apresentadas a seguir foram organizadas a partir de eixos formativos que emergiram das ações desenvolvidas nas escolas participantes, baseando-se nos

princípios norteadores do Pibid, possibilitando discutir diferentes dimensões da formação docente no contexto da Educação Física Escolar, como: inclusão, cultura digital, inovação pedagógica, protagonismo discente e integração entre universidade escola.

Formação docente e inclusão

Uma das ações exitosas em formação docente aconteceu na Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) José Leopoldino da Silva Filho, que fica alocada no Conjunto Ceará (Regional 11), que tinha como supervisora coformadora da escola a professora Iriadélia Soraya Ribeiro Rabelo, licenciada em Educação Física e doutora em Ciências do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD).

Nessa escola, a ação de maior destaque foi relacionada a uma grande formação teórico-prática sobre a temática da inclusão em que os BIDs trouxeram o professor Felipe Catunda (da Associação D'eficiência Superando Limites – Adesul) para dar uma palestra sobre futebol para pessoas com deficiência visual e um atleta paralímpico da modalidade (Carlinhos Rocha) que conduziu a prática (futebol de 5) junto aos alunos do ensino médio, trabalhando empatia, inclusão, cooperação, respeito e superação, identificando os desafios, estratégias e habilidades usados nessa modalidade. Identifica-se com isso que a formação docente deve contemplar saberes e vivências da educação especial, a fim de garantir um preparo sólido e integrado à realidade discente escolar, essencial para a inclusão e uma educação de qualidade (Neves *et al.*, 2025).

A experiência dialogou diretamente com os princípios e objetivos do Pibid, especialmente no que se refere à prática pedagógica contextualizada, unidade teoria-prática, percepção das dimensões pedagógicas, políticas, éticas e estéticas da docência, respeito e valorização das diversidades com justiça social, inclusão e direitos humanos, combate às desigualdades sociais e educacionais e busca pela superação dos problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Cultura digital e inovação

Jogos eletrônicos nos interclasses

A experiência desenvolvida na EEEFM Dom Hélder Câmara, localizada no bairro Quintino Cunha, na zona oeste de Fortaleza (Regional 3), evidenciou o potencial da juventude com a cultura digital no contexto da Educação Física Escolar. A escola conta com a supervisão (coformadores) da professora Ana Carla Araújo de Lima Oliveira, licenciada em Educação Física, especialista em Educação Física Escolar e mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC), cuja ação contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das ações do subprojeto.

A ação de destaque nessa escola ocorreu durante os Jogos Interclasses, quando os BIDs e a supervisora propuseram a inserção dos Jogos Eletrônicos como modalidade esportiva. A proposta ampliou a participação estudantil e motivou a participação de mais de 100 alunos nessa área, agregando cultura digital junto à esportiva, simulando jo-

gos de futebol com várias partidas entre equipes formadas no momento.

Essa experiência evidencia princípios formativos do Pibid, especialmente no que se refere à prática pedagógica contextualizada, ao trabalho coletivo e à busca pela superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem, tendo a supervisora como protagonista no processo de formação inicial para o magistério.

Nessa perspectiva, a incorporação dos jogos digitais na prática escolar dialoga com discussões contemporâneas sobre a cultura digital na educação. Conforme Oliveira (2025), os jogos digitais exercem crescente influência na prática esportiva e na forma como crianças e adolescentes se relacionam entre si. Isso permite uma reflexão sobre a *gamificação* como estratégia pedagógica válida e mediação frente ao uso de tecnologia na escola. O mesmo autor ainda afirma que incorporar jogos digitais em situações relacionadas ao movimento humano contribui para a aproximação da prática escolar à realidade dos estudantes e reforça apropriações criativas e críticas da cultura digital na formação inicial dos futuros BIDs (Oliveira, 2025).

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas avaliações

O potencial das TDICs como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem e avaliação em Educação Física Escolar foi uma experiência exitosa desenvolvida tanto na sala de inovação quanto na sala de aula regular na Escola Municipal de Ensino Fundamental Conceição Mourão, localizada no bairro Granja Portugal (Regional 5), super-

visionada pelo professor Antônio Igor Teodózio, licenciado (Uece) e mestre em Educação Física pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). As TDICs compreendem um conjunto de recursos digitais, como computadores, internet e plataformas virtuais de aprendizagem, contribuindo para a diversificação das práticas pedagógicas (Brasil, 2025).

A ação utilizou plataformas digitais na realização de avaliações regulares e adaptadas para as unidades temáticas de ginásticas e esportes, buscando ampliar a participação, o engajamento dos estudantes e a acessibilidade do processo avaliativo, especialmente considerando as necessidades de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No desenvolvimento da experiência, foram utilizadas duas plataformas digitais: Kahoot e Genially. O Kahoot foi usado na primeira etapa avaliativa, de caráter formativo, configurando-se como uma atividade *gamificada* em formato de *quiz* interativo na sala de inovação, favorecendo a participação em tempo real, engajamento, inclusão e interação entre os estudantes.

Na etapa seguinte, o Genially foi utilizado como plataforma avaliativa de caráter mais formal, proporcionando uma experiência mais individualizada. Diante de limitações, foi necessária uma abordagem híbrida, incluindo a projeção das questões e utilização de gabarito impresso, garantindo a continuidade do processo avaliativo. Outro aspecto de destaque foi a possibilidade de aplicação da avaliação simultânea das avaliações comuns e as adaptadas para TEA, exigindo planejamento e cuidado para assegurar participação equitativa dos alunos.

De modo geral, observou-se maior engajamento dos estudantes e receptividade positiva das avaliações mediadas por TDICs, evidenciando a inovação pedagógica, inclusão e fortalecimento de práticas avaliativas dinâmicas e significativas na Educação Física Escolar. Nessa mesma perspectiva, Pereira (2025) corrobora o potencial das TDICs alinhadas de forma integrada ao processo pedagógico avaliativo, possibilitando ampliar as formas de aprendizagem com a adoção de múltiplos métodos que geram observações comportamentais contínuas, culminando em um planejamento docente mais assertivo.

Protagonismo docente

Clube do Judô

No contexto do protagonismo docente, a experiência desenvolvida na Escola Municipal de Tempo Integral Maria do Socorro Alves Carneiro, localizada no bairro Bonsucesso, zona oeste de Fortaleza (Regional 5), evidenciou o potencial formativo da integração IES, estudantes e comunidade escolar. A supervisora coformadora da escola é a professora Elaine Patrícia Lima Barros, licenciada em Educação Física e mestra Educação pela Uece.

Uma das ações que mais se destacaram nessa escola foi o projeto de extensão: “Clube do Judô”, que promove atividade orientada na modalidade do judô para alunos, professores, responsáveis e comunidade em horário não regular. Considerando a organização da escola em tempo integral, as atividades são realizadas em intervalos, horário

de almoço e contraturnos, ampliando o uso pedagógico dos diferentes tempos escolares. A ação é conduzida pelos BIDs, em que um deles (Alan Derick de Oliveira Menezes, faixa preta em judô) orienta os demais, subdividindo-se nos diversos horários para atender aos diferentes públicos (as turmas são completamente mistas).

A equipe destaca que essa ação envolve diferentes princípios e objetivos norteadores do Pibid, como: prática contextualizada, trabalho coletivo, extensão como processo formativo, compromisso social, valorização do profissional da educação, vinculação do mundo escolar com o mundo do trabalho, práticas sociais, cidadania, respeito e valorização das diversidades e combate às desigualdades sociais e educacionais entre diferentes grupos, além de supervisores como coformadores e protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Nesse sentido, Soares e colaboradores (2025) afirmam que as ações extensionistas apresentam relevância da vivência prática no processo de ensino-aprendizagem, além de promover uma melhor articulação IES-comunidade, formação docente, engajamento social e aproximação do saber acadêmico e realidade escolar.

Cuidando de quem cuida no Dia da Família

No contexto do protagonismo docente, a ação: “Cuidando de quem cuida”, desenvolvida no Centro de Educação Infantil Augusto Pontes, anexo à Escola Municipal Patrimonial Projeto Nascente, localizada no bairro Dendê (Regional 4), configura-se como uma experiência exitosa

neste eixo ao evidenciar a atuação ativa dos BIDs na construção, mediação e desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à promoção do cuidado integral, da saúde e do fortalecimento dos vínculos entre escola, criança e família. A proposta foi organizada coletivamente pelos BIDs e pela professora Vilanir Lima dos Santos (supervisora), licencianda em Educação Física e especialista em Educação Física Escolar na Educação Infantil pelo IFCE, envolvendo as crianças e seus responsáveis em vivências corporais, culturais e sensoriais planejadas a partir das demandas e especificidades do contexto escolar.

Esta experiência evidenciou a autoria pedagógica dos bolsistas no planejamento das atividades em espaços temáticos, adaptações de metodologias e condução das práticas desenvolvidos nessa ação. Os BIDs atuaram na organização didática da ação, estruturando momentos de acolhimento, práticas corporais, oficinas e atividades de relaxamento, demonstrando capacidade de articulação entre teoria e prática no contexto escolar. Ademais, evidenciaram-se a liderança e capacidade de intervenção pedagógica na orientação das famílias, na condução das vivências e na resolução de demandas surgidas durante o desenvolvimento da proposta. A atuação colaborativa entre supervisora, bolsistas e comunidade escolar fortaleceu a autonomia docente. As vivências corporais, culturais e sensoriais realizadas, tais como: danças, lutas, brincadeiras tradicionais, atividades psicomotoras, yoga e ateliê naturalista, favorecem experiências significativas relacionadas à educação integral, cuidado de si e do outro em relação à promoção da

saúde física e emocional. A ampliação da participação das famílias fortaleceu os vínculos afetivos e ampliou o papel social da escola enquanto espaço de acolhimento, escuta e pertencimento.

Integração escola-universidade

Corrida de orientação

Na Escola Municipal João Estanislau Façanha e no Centro de Educação Infantil João Estanislau Façanha, localizados no bairro Maraponga (Regional 10), evidenciou-se a articulação entre escola e universidade a partir de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física Escolar. Nesse contexto, a supervisora coformadora da escola foi a professora Giselly dos Santos Holanda de Oliveira, licenciada e mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), respectivamente, a qual contribuiu ativamente para o fortalecimento das ações.

A ação que mais teve destaque do Pibid junto a este grupo foi a organização pedagógica da “Corrida de orientação”, adaptada ao contexto escolar (junto aos alunos do ensino fundamental II), mas com aproximação escola-universidade, em que a aula de campo se iniciou na escola e finalizou na IES, ampliando as possibilidades de vivência formativa dos estudantes. Essa experiência contemplou diferentes princípios e objetivos do Pibid, tendo sido considerados nessa atividade: prática contextualizada, trabalho coletivo e interdisciplinar, integração entre educação supe-

rior e educação básica e superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, Queiroz e colaboradores (2021) concluíram, após entrevistas realizadas com coordenadores de diferentes cursos de licenciatura de uma IES, que o Pibid não apenas beneficia o processo de formação dos futuros professores, mas faz com que a identidade profissional seja moldada de forma mais contundente pela articulação entre escola e universidade, efetivando benefícios para além da formação em si.

Semana da Inclusão: práticas pedagógicas inclusivas e esportes adaptados

No contexto da integração universidade-escola, destaca-se ainda uma experiência desenvolvida durante a Semana da Inclusão na Escola Municipal Padre Felice Pistone, localizada no bairro Damas (Regional 4), que evidenciou a relevância das ações colaborativas entre IES e comunidade escolar na construção de práticas pedagógicas inclusivas. A ação integrou a programação da Semana da Educação Inclusiva da Rede Municipal de Fortaleza, iniciativa que reforça a importância do reconhecimento, valorização e respeito às diferenças, contribuindo na construção de uma sociedade mais inclusiva.

A semana foi organizada coletivamente pelo professor supervisor José Messias Vieira Marques Filho, licenciado em Educação Física e mestre em Ciências Médicas pela UFC, BIDs e demais professores de educação física da escola, envolvendo todas as turmas da educação infantil e dos

anos iniciais do ensino fundamental. As ações contemplaram momentos teóricos e práticas voltadas à conscientização sobre inclusão, acessibilidade e esportes adaptados, fortalecendo o diálogo entre formação inicial docente e a realidade da escola pública.

As ações contemplaram rodas de conversa, exibição de vídeos educativos, vivências sensoriais, jogos e esportes adaptados relacionados às unidades temáticas trabalhadas anteriormente. Entre as práticas desenvolvidas, destacaram-se: atletismo adaptado, *goalball* adaptado, vôlei sentado, campo minado adaptado e atividades sensoriais e lúdicas com as turmas da educação infantil. As ações foram planejadas conforme as especificidades de cada faixa etária, buscando promover experiências significativas relacionadas às vivências de pessoas com a deficiência no contexto esportivo e social.

Os BIDs participaram ativamente tanto dos momentos de contextualização teórica quanto da organização dos espaços, orientação das dinâmicas e condução das reflexões realizadas após as práticas, ampliando as possibilidades de aproximação entre os conhecimentos construídos na universidade e as demandas presentes no cotidiano escolar. A ação dialoga diretamente com os princípios formativos do Pibid, fortalecendo sua formação inicial para o magistério. Nesse sentido, as vivências desenvolvidas nessa semana reafirmam a importância de ações pedagógicas que, além da participação, envolvem a construção de valores relacionados à cidadania, equidade e respeito ao diferente, que, conforme a perspectiva de Silva e Landim (2024),

a inclusão aplicada ao esporte serve como um meio de transformar as relações sociais de empatia e diversidade na comunidade escolar.

Conclusão

As ações exitosas apresentadas neste capítulo evidenciam a relevância do Pibid como política pública de valorização da formação inicial docente, ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola pública e possibilitar vivências pedagógicas contextualizadas. Além disso, os eixos formativos identificados ao longo das experiências em cada escola demonstram que o processo ultrapassa a dimensão técnica e dialoga com as demandas sociais contemporâneas e desafios da educação pública.

Referências

BRASIL. *Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas*. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/documentos/guia_eddigital_versofinaloficial.pdf. Acesso em: 29 maio 2026.

BRASIL. *Pibid – Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência*. Brasília, DF: MEC, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 29 maio 2026.

BRASIL. *Portaria Capes nº 90, de 25 de março de 2024*. Brasília, DF: Capes, 2024b. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 29 maio 2026.

NEVES, E. S. B.; CRISTALDO, L. L.; ACUNHA, G. D.; PEREIRA, M. O.; NOGUEIRA, I. F.; AREDES, A. P. J. Formação inicial de professores para a inclusão escolar: Pibid. In: EGRAD, 14., 2025, Dourados. *Anais [...]*. Dourados: UFMS, 2025. Disponível em: <https://anaionline.uems.br/egrad/article/view/11373>. Acesso em: 29 maio 2026.

OLIVEIRA, F. R. Jogos digitais e culturas lúdicas na Educação Física: experiências de planejamento no Pibid. *Revista Eixos Tech*, Muzambinho, v. 12, n. 4, 2025. DOI: 10.18406/2359-1269v12n42025637. Acesso em: 10 jan. 2026.

PEREIRA, T. L. S. Gamificação na educação. *Revista Acadêmica Digital*, Ipatinga, v. 12, n. 84, p. 10-22, 2025. Disponível em: <https://souzaeadrevistaacademica.com.br/revista/84-abril-2025/07-thaimy-luiza-da-silva-pereira-artigo.pdf>. Acesso em: 29 maio 2026.

QUEIROZ, L. C.; SOLERA, B.; MIESSE, M. C.; FLORES, P. P.; ANVERSA, A. L. B.; SOUZA, V. F. M. O Pibid como estratégia de aproximação entre universidade e escola no processo de formação docente. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 8, n. 45, p. 234-246, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3564>. Acesso em: 29 maio 2026.

SILVA, A. O.; LANDIM, M. J. R. B. Esporte e inclusão: impactos transformadores no ambiente escolar. *Research, Society and Development*, Itabira, v. 13, n. 12, e73131247687, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v13i12.47687>. Acesso em: 29 maio 2026.

SOARES, I. A.; MOURA, A. C.; RETUCI, V. S.; SOUZA-FRANCO, G. M. Do laboratório à comunidade: extensão universitária como eixo formativo do Pibid. In: IMPACTO CIENTÍFICO (org.). *Educação em foco: saberes, desafios e transformações*. São José dos Pinhais: Impacto Científico, 2025. p. 12-20. DOI: 10.56238/edimpac-2025.029-002. Acesso em: 29 maio 2026.

SOBRE OS AUTORES

Amanda do Nascimento Silva

Graduanda do curso de Ciências Biológicas na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no subprojeto Interdisciplinar de Química e Biologia. Além disso, é também graduanda em Letras – Português, tendo tido a oportunidade de participar do Pibid Letras – Português e Inglês no Instituto Federal do Ceará (IFCE) logo no primeiro semestre de sua trajetória acadêmica. Foi nessa experiência inicial que teve seu primeiro contato com o Pibid e com a realidade escolar, o que despertou seu interesse pela docência e pela articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Sua formação dupla e sua vivência em dois subprojetos do Pibid lhe conferem um olhar amplo sobre a interdisciplinaridade, especialmente no que se refere à integração entre Química, Biologia e Linguagens.

Andreia Nunes de Sousa

Licenciada em Química pela Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Atuou como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo Programa Ins-

titucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Atualmente é professora efetiva de Química da Secretaria da Educação do Ceará, com lotação na Escola de Ensino Médio Anastácio Alves Braga, na cidade de Itapipoca – Ceará, onde também atua como professora supervisora do Pibid, subprojeto Química.

Bruno Teixeira de Sousa

Estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (Uece), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do subprojeto Pibid Pedagogia da Facedi/Uece. Integrante do Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagens da Docência (Gepesad).

E-mail: brn.teixeira@aluno.uece.br

Caio Lucas Morais Pinheiro

Pós-Doutor em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor adjunto do curso de História da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc). Coordenador de área do Núcleo de História da Faculdade de Educação de Crateús (Faec) (2024-2026).

E-mail: caio.lucas@uece.br

Camila Cruz Araujo

Mestra em Ensino de Biologia pelo Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (ProfBio) na Universidade Estadual do Ceará (Uece) e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora da rede pública estadual do Ceará, vinculada à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), ministrando aulas de Biologia, atuando também como diretora de turma e coordenadora de área. Atua ainda como supervisora no subprojeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) Biologia do Centro de Ciências da Saúde (CCB/CCS) da Uece.

Cristiane Maria Sampaio Forte

Doutora em Química (área de concentração Química Analítica) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Geociências (Geoquímica Ambiental) pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e graduada em Química Industrial pela UFC. Professora associada da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Atua na área de Química Analítica, Química Ambiental, Ensino de Química e Educação Inclusiva. Foi a vice-coordenadora e a coordenadora do curso de licenciatura em Química da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Participou dos projetos: Integrando Escola e Universidade na Formação de Professores e Alunos da Educação Básica - Novos Talentos 2012, como coordenadora do subprojeto Novos Talentos Facedi; do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI); do Programa de Cooperação

Internacional STEM - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), parceria do Brasil com o Reino Unido. Foi assessora de gestão da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), coordenando o Programa de Apoio do Discente (Pradis) e o Programa de Formação Docente (Parfor). Coordenou o cursinho UECEVest no período de 2022 a 2025. É membro da Comissão Coordenadora de Concurso Docente da Uece (CCCD). Desenvolve projetos voltados para a formação de professores com ênfase no ensino de Química para estudantes com deficiência e coordena o Laboratório de Pesquisa e Metodologia de Ensino de Química (LaPMEQ). É coordenadora de área do Pibid Uece, Núcleo de Química/CCT. Desde 5 de janeiro de 2012, é mãe da Margarida.
E-mail: cristiane.forte@uece.br

Edinilza Maria Anastácio Feitosa

Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) e doutora em Química Orgânica pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professora associada do curso de licenciatura em Química da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Já atuou como orientadora docente no Programa de Residência Pedagógica e hoje atua como coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Química.
E-mail: edinilza.feitosa@uece.br

Emylle Vitória Sales Ribeiro

Estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (Uece), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Pibid Pedagogia da Facedi/Uece. Integrante do Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (Nedimpe), do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagens da Docência (Gepe-sad) e do projeto de iniciação artística Núcleo de Atividades Artísticas, Lúdicas e Dialógicas na Escola (Naalde).

E-mail: emyllesribeiro@gmail.com

Fabício Bonfim Sudério

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutor e mestre em Bioquímica pela UFC, bacharel em Ciências Biológicas pela UFC e licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Atualmente é professor associado da Uece, vinculado ao curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec) da Uece, e docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (ProfBio) da Uece.

E-mail: fabricao.suderio@uece.br

Francisca Antônia da Silva

Bióloga. Professora de educação básica da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), lotada na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota. Especialista em Coordenação Escolar e Gestão Pedagógica e no Ensino de Matemática. Atua como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) desde 2020.

Francisco Diones de Souza da Silva

Graduando do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec) da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Técnico em Enfermagem pela Escola de Ensino Profissionalizante Maria Eudes Bezerra Veras. Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), atuando no Núcleo de Ciências Biológicas da Faec/Uece.

Francisco Ranulfo Freitas Martins Júnior

Pós-Doutorando em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduado em Quí-

mica (licenciatura) pela Uece. Professor adjunto da Uece, lotado no curso de licenciatura em Química da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam). Coordenador de área do subprojeto interdisciplinar (Biologia, Física e Química) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam).

E-mail: ranulfo.freitas@uece.br

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Coordenador de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Pedagogia, na Facedi/Uece, 2024/2026. Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas), no Centro de Educação da Uece. Coordenador do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (Nedimpe), do projeto de iniciação artística Núcleo de Atividades Artísticas, Lúdicas e Dialógicas na Escola (Naalde) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad).

E-mail: mirtielfrankson@gmail.com

Geandra Claudia Silva Santos

Pós-Doutora e doutora em Educação, mestra em Educação Especial e graduada em Pedagogia. Professora da Universidade Estadual do Ceará (Uece), atuando no curso de licenciatura em Pedagogia no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Desenvolve atividades também na coordenação de área do Pibid Pedagogia e no Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão (NAAI), ambos vinculados ao Cecitec/Uece.

E-mail: geandra.santos@uece.br

Gerbef Dantas dos Santos

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGedu/UERJ), mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e pedagogo e cientista social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professor efetivo da rede municipal de Fortaleza, Ceará, e foi professor supervisor no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no projeto 2024-2026.

Guilherme de Oliveira Sousa

Graduando em licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam). Desde 2024, é bol-

sista de iniciação à docência pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Possui interesse nas áreas de Ensino de Ciências e Fisiologia Humana.

Gustavo Adolfo d'Almeida Lôbo

Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), licenciado em História pela Uece e bacharel em Direito pela Universidade de Fortaleza (Unifor). Advogado, inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil – Seção Ceará (OAB/CE). Coordenador de área do Núcleo de Iniciação à Docência (NID) de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam). Professor adjunto do curso de licenciatura em História da Fafidam, *campus* da Uece, em Limoeiro do Norte. Coordenador de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de História da Fafidam nos períodos de 2014 a 2018, de 2018 a 2020 e de 2024 a 2026.

Humberto Hinnis Martins Souza Mota

Graduando do curso de História da Universidade Estadual do Ceará (Uece), na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Faec), e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – História. E-mail: humberto.hinnis@aluno.uece.br

Isabel Cristina Higino Santana

Pós-Doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com ênfase na Educação Ambiental, e doutora em Educação pela UFC. Professora associada na Universidade Estadual do Ceará (Uece) do curso de Ciências Biológicas, com experiência na área de Ensino e Pesquisa em Formação de Professores, Estratégias, Recursos e Metodologias para o Ensino de Ciências e Biologia e na de Narrativas na Formação Docente. Docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (ProfBio). Líder do grupo de pesquisa Ensino de Ciências e Formação Docente (Enceford), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação (Escre(vi)ver), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) e da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec). Membro da Rede de Pesquisa de Educação em Ciências da Uece (Repenci). Atua ainda como coordenadora de área no subprojeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) Biologia do Centro de Ciências da Saúde (CCB/CCS) da Uece.

E-mail: isabel.higino@uece.br

Ítalo Marcondes Nogueira Batista

Licenciando em História na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) da Universidade Estadual do Ceará (Uece) e bolsista do Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Jamili Silva Fialho

Doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bióloga. Professora associada do ensino superior na Universidade Estadual do Ceará (Uece), no curso de licenciatura em Ciências Biológicas de Quixadá. Atua como coordenadora de área do Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) desde 2020.

E-mail: jamili.fialho@uece.br

Jaqueline Rabelo de Lima

Pós-Doutora em Educação, doutora em Biotecnologia, mestra em Ciência e Tecnologia de Alimentos e graduada em Engenharia de Alimentos pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora associada da licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará (Uece), Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec), e docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (ProfBio). Atua na formação de professores, sendo coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Uece e atualmente preside o Fórum

Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid (FOR-Pibid), contribuindo para o fortalecimento nacional das políticas de iniciação à docência. Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências e Biologia (LepecBio) da Faec, integrando ensino, pesquisa e extensão. E-mail: jaqueline.lima@uece.br

John Víctor Bezerra de Melo

Graduando em licenciatura em Física pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam). Bolsista de iniciação à docência pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e pesquisador nas áreas de Ensino de Física e Física da Matéria Condensada. Possui formação complementar pela Universidade de São Paulo (USP), por meio do Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas (IAG), nas áreas de Inteligência Artificial, Ciência de Dados, Paleomagnetismo e Aplicações Experimentais da Física.

Jonas Santos Cruz

Mestre em Sociologia e graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da rede estadual de ensino do estado do Ceará. Desde 2022, atua como supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), acompanhando o Núcleo de Sociologia na unidade escolar. No âmbito deste programa, estimula o desenvolvimento de estratégias pedagógicas

inovadoras voltadas ao ensino de Sociologia, além da produção de artigos e relatos de experiência fundamentados nas práticas coletivas e nas ações de intervenção escolar construídas com a equipe.

José Pedro Guimarães da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará (Uece), lotado no curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação. Coordenador de área do núcleo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED) da Uece no período de 2024 a 2026.

E-mail: pedro.guimaraes@uece.br

Karina Bandeira de Lima

Licencianda em História pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) da Universidade Estadual do Ceará (Uece) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Larissa Karen de Paula Gomes

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e pesquisadora sobre as relações étnico-raciais.

Lauanni Barbosa Gonçalves

Graduanda em Pedagogia e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec), curso de Pedagogia, no município de Tauá. Atuo também em aulas de reforço escolar, elaborando e desenvolvendo estratégias pedagógicas. Tenho particular interesse pelas temáticas relacionadas à Educação Inclusiva, Alfabetização e às Práticas Pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dos alunos.

Liana de Oliveira Barros

Doutora e mestra em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e licenciada em Ciências Biológicas e Nutrição. É professora da rede pública estadual do Ceará (Secretaria da Educação do Ceará – Seduc), ministrando aulas de Biologia e Educação Nutricional, atuando também como diretora de turma. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Informação e Saúde Coletiva (Nupeinsc) da Uece. Desenvolve estudos nas áreas de Saúde Coletiva, Epidemiologia e Educação em Saúde. Atua ainda como supervisora do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – Biologia, do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCB/CCS) da Uece, contribuindo para a formação.

Lidia Noemia Silva dos Santos

Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), mestra e licenciada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Coordenadora de núcleo do subprojeto de História do Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no curso de História da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc/Uece).

E-mail: lidia.noemia@uece.br

Luiza Helena de Antunes Menezes Macedo

Graduanda em História pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), *campus* da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crateús (Faec). Integrante do Laboratório de História do Tempo Presente nos Sertões de Crateús (Lahteps). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Marcelo Max Borges Calixto

Mestre em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), especialista em Ensino de Química pela Universidade Candido Mendes (UCAM) e graduado em Química pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professor efetivo da rede estadual de ensino do Ceará desde 2010, com experiência na coordenação de Laboratórios Educacionais de Ciências (LEC). Possui trajetória consolda-

da em programas de formação docente, tendo atuado como supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no período de 2014 a 2018, e como preceptor do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da UFC, no período de 2023 a 2024. Atualmente exerce suas atividades integralmente na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) José Leopoldino da Silva Filho, onde atua como professor coordenador de área de Ciências da Natureza e supervisor do Pibid da Uece, no Núcleo de Química do Centro de Ciências e Tecnologia (CCT).

Maria Raquel de Carvalho Azevedo

Pós-Doutora e doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Sociologia também pela UFC e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professora adjunta do curso de Ciências Sociais do Centro de Humanidades da Uece. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em metodologia da pesquisa em educação, e tem investigado os seguintes temas: formação de professores e pesquisa; e docência universitária. Integra o grupo de pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva e o grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade, ambos da Uece. Integra o Laboratório de Ensino, Pesquisas e Práticas Sociais (Lapratikas) da Uece. Atualmente atua na coordenação de gestão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Uece (2024-2026). E-mail: raquel.azevedo@uece.br

Maria Lenúcia de Moura

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora associada da Universidade Estadual do Ceará (Uece) no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc). Pesquisa metodologias educacionais, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e a História da Educação dos municípios das regiões do Sertão Central, Maciço de Baturité e Sertão de Canindé, com ênfase na pesquisa em História Oral. É coordenadora do Laboratório de Metodologias Críticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Lamec) e do Observatório da Educação do Sertão Central. Atua como coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – Alfabetização. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com ênfase no desenvolvimento da leitura e da escrita. É docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL), onde desenvolve grupo de estudos e curso de extensão sobre Pedagogia Histórico-Crítica. É colaboradora do grupo Educação do Campo e História, Sociedade e Educação no Brasil (Educampo/Histedbr) da UFC.

E-mail: lenucia.moura@uece.br

Maryland Bessa Pereira Maia

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e graduada em História pela Uece e em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (Estácio). Professora assistente do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli), *campus* Uece. Trabalha com Educação Brasileira, História do Ceará e Centro-Sul, História Afro-Brasileira e Cultura Africana.

E-mail: mary.bessa@uece.br

Michely Peres de Andrade

Doutora e mestra em Sociologia e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora adjunta do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Coordenadora de área do Pibid de Ciências Sociais (Uece) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação Inclusiva (GERE - Uece/Unilab). Como pesquisadora, tem interesse no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Juventudes e Interseccionalidades de Raça, Classe e Gênero.

E-mail: michely.andrade@uece.br

Nirla dos Santos Barbosa

Mestranda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), especialista no Ensino de Ciências pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) da Uece. Professora de Ciências da rede municipal de ensino de Itapipoca, Ceará. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – subprojeto interdisciplinar de Química e Biologia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) da Uece.

Paula Matias Soares

Pós-Doutora em Microscopia/Morfofuncional pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Biotecnologia, na área de Saúde, pela UFC, mestra em Ciências Fisiológicas pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), especialista em Fisiologia do Exercício pela Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo (EPM/Unesp) e em Biomecânica do Movimento pela Universidade Veiga de Almeida (UVA), licenciada e bacharel em Educação Física pela UFC. Professora associada vinculada ao curso de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde da Uece. Vice-Diretora do Centro de Ciências da Saúde. Coordenadora do Núcleo de Ensino *Lato Sensu* da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Uece. Membro suplente representante do Centro de Ciências da Saúde no Conselho

de Ensino, Pesquisa e Extensão, no Conselho Diretor e no Conselho Universitário da Uece. Coordenadora de área do subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Uece. Coordenadora da área de Esportes do Programa Integração, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e a Uece. Membro do Comitê de Área das Ciências Biológicas e da Saúde do Programa de Monitoria Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação da Uece. Coordenadora de Estágio do curso de licenciatura em Educação Física da Uece e professora orientadora de Estágio Supervisionado IV no ensino médio. Suas áreas de atuação compreendem Doenças Neurodegenerativas, com ênfase na doença de Alzheimer; Práticas Integrativas e Complementares relacionadas à Saúde Mental; e Formação Docente para a Educação Básica.

E-mail: paula.soares@uece.br

Petronio Augusto Simão de Souza

Mestre em Bioquímica pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e graduado em Química Industrial pela UFC. Possui ainda Aperfeiçoamento em Tecnologias Digitais na Educação pela UFC. Professor do curso de licenciatura em Química da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) da Uece. Coordena o núcleo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)

Interdisciplinar de Química e Biologia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), que desenvolve atividades com o Ensino Fundamental II em três escolas do município de Itapipoca, Ceará. Coordena o projeto de extensão Laboratório Itinerante de Práticas de Ciências (LIPC), que leva o laboratório de Química às escolas da sede urbana e da zona rural do município, desenvolvendo atividades voltadas ao Ensino Fundamental II. Atua nas áreas de Ensino de Bioquímica e Ensino de Química.

E-mail: petronio.souza@uece.br

Roselene Ferreira Sousa

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e bióloga. Professora de Educação Básica da Secretaria Municipal da Educação de Quixadá, lotada na Escola de Ensino Fundamental Padre Vicente Gonçalves de Albuquerque. Atua como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) desde 2024.

Sarah Bonfim Caetano

Especialista em Docência e Práticas de Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Maria Alexandrino Nogueira Marques, no município de Tauá, Ceará. Exerce a função de professora supervisora do Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (Cecitec) da Uece.

Thayllan Teixeira Bezerra

Doutor em Química pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciado em Química pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). É professor efetivo da rede estadual de ensino do Ceará desde 2021, atualmente lotado na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Mariano Martins. Desde 2024, exerce a função de supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Estadual do Ceará (Uece), no Núcleo de Química do Centro de Ciências e Tecnologia (CCT). Além do ensino regular e da formação de novos professores, dedica-se ao letramento científico na Educação Básica por meio de projetos de divulgação científica, feiras de ciências e preparação para olimpíadas científicas.

Tânia Maria de Sousa França

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e graduada em Pedagogia pela Metodista. Professora adjunta do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) da Uece. Orientadora de projetos de extensão, iniciação artística e monitoria. Professora do mestrado profissional em Ensino na Saúde. Membro do grupo de pesquisa Inves-

tigação em Arte, Ensino e História (Iarteh). Desenvolve pesquisas na área de Educação e Arte, com ênfase na formação de professores, didática e prática de ensino.

E-mail: tania.franca@uece.br

Vanessa da Silva Lima

Doutora em Educação Física, mestra em Ciências Fisiológicas, especialista em Treinamento Esportivo e graduada em licenciatura plena em Educação Física. Tem experiência na área de Educação Física e Esportes. Professora adjunta I vinculada ao curso de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Uece. Coordenadora de área do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) - Educação Física da Uece.

E-mail: vanessadasilva.lima@uece.br

Victória Sabbado Menezes

Pós-Doutora, doutora e mestra em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa em Ensino de Geografia, e graduada em licenciatura plena em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). É integrante do Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (Neegeo) da UFRGS e do Grupo de Pesquisa Formação de Professores de Geografia – Investigação de Práticas pelo Método Autobiográfico, vinculado à UFRGS e certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atua nas áreas de Ensino

de Geografia, Formação de Professores e Pesquisa (Auto) Biográfica. Professora adjunta do curso de Geografia da Universidade Estadual do Ceará (Uece), vinculada ao Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (Lapegeo) e coordenadora de área do Pibid Geografia - Uece (2024-2026).
E-mail: victoria.sabbado@uece.br

Waldiane Sampaio Viana

Mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Bookplay e graduada em Ciências Sociais pela UFC, bacharelado e licenciatura. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Ciências Sociais da Uece e formadora do Foco na Aprendizagem na área de Ciências Humanas pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). Professora da rede estadual de ensino do estado do Ceará, lotada na Escola de Ensino Médio Dr. Cesar Cals desde 2012. Leciona atualmente Sociologia e a eletiva Memória, Verdade e Justiça.

Ythallo Riquelme Gomes Moura

Graduando do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (Faec) da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Atualmente bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), atuando no Núcleo de Ciências Biológicas da Faec/Uece.