COLETÂNEA PIBID UCSAL



TECENDO CAMINHOS PARA UMA DOCÊNCIA INCLUSIVA E DIVERSA

Pibid
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

CAPES

E-DUKA PUBLICAÇÕES

2026

José Martins Abbade
Alessandra Carvalho da Cruz
(Organizadores)

COLETÂNEA PIBID UCSAL

TECENDO CAMINHOS PARA UMA DOCÊNCIA INCLUSIVA E DIVERSA

E-DUKA PUBLICAÇÕES

Salvador, 2026

Copyright © by Autores, 2026
Todos os direitos estão reservados

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSAL
REITOR: Prof. Dr. Deivid Carvalho Lourenzo
PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO: Profa. Dra. Germana Pinheiro de Almeida
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

FICHA TÉCNICA DA OBRA:

ORGANIZADORES:
José Martins Abbade e Alessandra Carvalho da Cruz

COORDENAÇÃO EDITORIAL
José Martins Abbade

COMISSÃO EDITORIAL
Alessandra Carvalho da Cruz; Anna Paola Costa Misi; Humberto Gustavo Drummond da Silva Teixeira; João Luciano de Carvalho Gomes; José Martins Abbade; Josenilda Pinto Mesquita; Liliane Vasconcelos; Luciana Conceição de Almeida Martins; Odete Amanda Guerreiro Rodrigues Martinez; Rujane Mota Alves; Silvana de Oliveira Guimarães

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO:
José Martins Abbade

EDITORAÇÃO
E-duka Publicações

REVISÃO
Capítulo I: José Martins Abbade, Karina Souza, Liliane Vasconcelos, Rujane Mota Alves
Capítulo II: Luciana Conceição de Almeida Martins, Silvana de Oliveira Guimarães
Capítulo III: João Luciano de Carvalho Gomes, Karina Souza

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

Coletânea PIBID UCSAL [livro eletrônico] : tecendo caminhos para uma docência inclusiva e diversa / organização Jose Martins Abbade, Alessandra Carvalho da Cruz. -- Salvador, BA : E-Duka Publicações, 2026.
PDF

Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia
ISBN 978-65-976867-1-1

1. Antirracismo - Brasil 2. Diversidade 3. Educação básica 4. Inclusão 5. PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência 6. Prática pedagógica
7. Professores - Formação I. Abbade, Jose Martins. II. Cruz, Alessandra Carvalho da.

26-393656.0 CDD-378

Índices para catálogo sistemático:

1. Docência no ensino superior : Educação 378

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Não há universidade, nem ciência, sem debate,
sem partilha, sem transmissão de uma herança.

Antonio Nóvoa

Nessa direção, ressaltamos a participação expressiva no evento dos docentes e discentes da IES e dos docentes da educação básica que atuam no PIBID. A apresentação de trabalhos realizados em parceria entre coordenadores de subprojetos, supervisores e bolsistas de iniciação à docência, expondo as experiências e ações realizadas nas escolas, são evidências do processo de consolidação e da efetividade dos resultados já alcançados no âmbito do Programa.

Cabe destacar que a realização do SEMINÁRIO integra a proposta acadêmica de formação inicial de professores e de acompanhamento das ações formativas do PIBID, que conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, reafirmando o compromisso institucional na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores e promover a integração entre educação superior e educação básica. Estendemos nosso agradecimento especial às **Escolas Parceiras da rede pública**, cujos espaços e comunidades acolheram nossos bolsistas com muita generosidade. Por fim, agradecemos à **Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UCSAL**, pelo apoio institucional contínuo e pela confiança depositada nas ações que transformam a formação de nossos licenciandos.

Acredito que a publicação dos trabalhos aqui reunidos possa contribuir para a inspiração e o desenvolvimento de outras reflexões sobre intervenções didático-pedagógicas, favorecendo a elaboração de novas práticas de ensino e de aprendizagem, bem como a ampliação de dimensões e perspectivas no campo educacional. Nesse sentido, esperamos que as contribuições apresentadas não se encerrem em si mesmas, mas suscitem novos questionamentos, debates e iniciativas, fortalecendo os processos de formação docente pautados na reflexão crítica, na inovação e na busca permanente pela melhoria da educação.

Convidamos você a mergulhar nestes textos, deixando-se afetar pelas experiências – não apenas como quem busca teorias – mas como quem aceita o chamado para tecer, coletivamente, o futuro promissor e inclusivo da educação baiana.

Excelente leitura!

Salvador, 25 de agosto de 2026.

Alessandra Carvalho da Cruz[1]
Coordenadora Institucional do PIBID
Universidade Católica do Salvador (UCSAL)

[1] Mestra em História, docente do curso de História da UCSAL

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria e entusiasmo que apresento a ***Coletânea PIBID UCSAL: Tecendo caminhos para uma docência inclusiva e diversa***, que reúne textos produzidos durante a execução do atual Programa PIBID (biênio 2024-2026), com ênfase nas experiências relatadas no IV Seminário do PIBID UCSAL, realizado nos dias 09 e 10 de dezembro/2025, na Universidade Católica do Salvador. Um momento de diálogo sobre experiências e pesquisas acerca das práticas de ensino na Educação Básica e na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. O Seminário contou com ampla participação dos atores das escolas e das Licenciaturas da UCSAL, demonstrando sua alta relevância para o desenvolvimento científico, sociocultural e educacional da Bahia.

Os eventos do PIBID UCSAL têm se consolidado como espaço plural e representativo de diversos grupos constituídos por professoras e professores, estudantes, pesquisadoras e pesquisadores do Estado da Bahia, com debates e discussões sobre temas relacionados às políticas educacionais, diversidade étnico-racial, inclusão social, elaboração de recursos pedagógicos e mudanças produzidas nos espaços de aprendizagem, com vistas a um futuro promissor para a educação no Estado da Bahia.

Com abrangência regional e em formato presencial, O IV Seminário do PIBID UCSAL contou com uma programação diversificada, que incluiu mesa de representantes institucionais, conferência de abertura, debates, bem como apresentações orais de trabalhos e pesquisas dos bolsistas, organizadas por eixos temáticos que visaram oportunizar o compartilhamento de experiências, pesquisas e reflexões relacionadas à formação docente e às inter-relações entre teoria e prática, à valorização da diversidade cultural e os diálogos interdisciplinares.

A publicação dessa obra representa um marco histórico para a comunidade acadêmica da UCSAL. Nesta edição, a editoração consolida-se por meio de uma valiosa parceria com a *E-duka Publicações*, instituição de projeção nacional, reconhecida pela difusão de autores e temáticas voltadas à educação, poesia e literatura em geral. Essa colaboração não apenas amplifica a visibilidade das pesquisas em iniciação à docência da UCSAL, mas também fortalece as interações entre diferentes linguagens acadêmicas e campos disciplinares, promovendo um diálogo plural e integrador sobre a formação docente.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

Entre rimas, ritmos e canções: a leitura de Brasil e a formação de novos leitores

1. **RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID: CURSO DE MÚSICA** 12

   Nanci Lane Moreira da Silva Ferreira; Mizael Oliveira Sodré; Joab Nunes da Silva; Rujane Mota Alves; Valdomiro Jesus Miranda

2. **EXPERIÊNCIA LÚDICA DO PIBID NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA MUSICAL** 16

   Murilo Araújo Serra de Jesus; Paulo Henrique Sousa Conceição; Rujane Mota Alves; Valdomiro Jesus Miranda

3. **A LITERATURA COMO PRÁTICA FORMATIVA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL COM A COLETÂNEA *POESIA E-DUKA*** 20

   Caique Souza Almeida; Maria Vitória Silva Santana; José Martins Abbade; Rujane Mota Alves; Marcos Paulo Souza Dias

4. **AS CAIXAS MÁGICAS - ELABORAÇÃO DE METODOLOGIAS CRIATIVAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA** 25

   Djavan Almeida dos Santos; Rujane Mota Alves; Valdomiro Jesus Miranda

5. **VOZ, COR E SABER: LITERATURA INTERDISCIPLINAR E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA** 32

   Naiara Marinho Barretto Neves; Rujane Mota Alves; Márcia Costa dos Reis

6. **O PIBID COMO FERRAMENTA DE APOIO E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS** 39

   Anna Catharina Maia Borges; Everton dos Anjos Cerqueira; Rujane Mota Alves; Marcos Paulo Souza Dias

7. **FORMANDO LEITORES - PIBID UCSAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA REALIDADE ESCOLAR AO TRABALHAR O LIVRO "*SHERLOCK HOLMES* - UM ESTUDO EM VERMELHO"** 45

   Clara Torres Barros; Daniel Reis dos Santos; Rujane Mota Alves; Márcia Costa dos Reis

8. **LEITURA LITERÁRIA, ESCUTA ATIVA E PROTAGONISMO JUVENIL: EXPERIÊNCIAS PIBIDIANAS NO ENSINO MÉDIO** 53

   Beatriz Andrade Maia Lopes; Maria do Socorro Cordeiro Rodrigues; Rujane Mota Alves; Márcia Costa dos Reis

9. **TRILHANDO O LIVRO FELICIDADE NÃO TEM COR DE JÚLIO EMÍLIO BRAZ COMO FERRAMENTA ANTIRRACISTA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PIBID** 63

   Jorge Luís da Boa Morte Davi; Rujane Mota Alves; Márcia Costa dos Reis

10. **RELATO DE EXPERIÊNCIA** 72

    Yasmin Valeska da Luz Santana de Santana

SUMÁRIO

11. **EXPERIÊNCIA NO PIBID E FORMAÇÃO LEITORA: RELATO SOBRE A CRIAÇÃO DE UM CLUBE DE LEITURA** 76

Ana Pilar Primo da Silva

12. **A ATUAÇÃO DO PIBID NA ESCOLA ESTADUAL MASCARENHAS DE MORAES: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM TURMAS DO 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** 82

Anderson Antunes de Oliveira Rocha

13. **PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR** 87

Rafael Costa Souza

14. **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE TERRITORIALIDADE E IDENTIDADE RACIAL A PARTIR DA OBRA "SALVAR O FOGO" EM ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR-BA** 93

Fábia Maria Pereira Santos; Edivania Souza Gonçalves; Amanda Margarida Silva de Brito

15. **INCONSCIENTE COLETIVO E ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIA SIMBÓLICA, INDEPENDÊNCIA DA BAHIA E FORMAÇÃO SUBJETIVA NO ENSINO MÉDIO** 101

Gabriel de Amorim Oliveira

16. **ENSINAR HISTÓRIA DA ÁFRICA A PARTIR DE PROVÉRBIOS AFRICANOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA** 109

Fabricio Pereira Moreira; Josenilda Pinto Mesquita

17. **JULHO DAS PRETAS: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA EM ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR-BA** 117

Luan Pinto Silva; Lucas dos Santos Barbosa; Amanda Margarida Silva Brito; Liliane Vasconcelos

18. **A LEITURA LITERÁRIA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM *SALVAR O FOGO*, DE ITAMAR VIEIRA JUNIOR, NO ÂMBITO DO PIBID** 124

Jedah Mário Oliveira Barreiros; Vitória Vitoriano dos Santos Correia

19. **TERRITÓRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR – UM OLHAR SOBRE SALVAR O FOGO ATRAVÉS DA VIVÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA PIBID.** 131

Ester Faria Falcão Maia; Jucy Silva; Liliane Vasconcelos

20. **INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** 140

Amanda Araújo Costa Moura; Gabriella Tourinho Costa de Jesus; José Martins Abbade; Rita de Cássia Ramos Bezerra

SUMÁRIO

21. **A ÁFRICA E OS AFRICANOS NO BRASIL – RELATO DE EXPERIÊNCIA** 149

João Paulo Lopes Filismino; Pedro de Oliveira Rocha

22. **BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA (1949-1964)** 153

Gênesis dos Santos Quirino Bispo; Ricardo Figueiredo

23. **O PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO RAPHAEL SERRAVALLE** 158

Marco Antonio Camardelli Oliveira

24. **A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO RACIAL: O SAMBA, O AXÉ E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NO PIBID** 162

Rania dos Santos; Zélia de Jesus Assunção; Maria Fernanda Brito Chaves

25. **EDUCAÇÃO BILÍNGUE E ESL: ADAPTAÇÃO LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DOCENTE** 169

Guadalupe Lucero Gonzales

26. **LITERATURA E FORMAÇÃO CRÍTICA: REFLEXÕES SOCIAIS A PARTIR DA LEITURA DE SALVAR O FOGO NO ENSINO FUNDAMENTAL** 175

Tailane Sidral de Oliveira Barreto

CAPÍTULO II

Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Ensino de História: afrobelizando para uma educação antirracistas

27. **PRESSÃO ESCOLAR E SAÚDE MENTAL: REFLEXÕES SOBRE ESTUDANTES DO CPM – DENDEZEIROS** 182

Estéfane Santana Silva; Juliano Leví Santos Messias

28. **A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DEBATE SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER** 187

Maíra de Figueiredo; Nicolle Souza; Clissio S. Santana

29. **MULHERES NEGRAS E INDÍGENAS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA MUNICIPAL DE VIDA NOVA** 191

Daniela Silva Santos; Jean Daltro; Sophia Albuquerque; Clissio S. Santana

30. **AFROBETIZANDO COM A CULTURA AFRO-BRASILEIRA: RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBID/UCSAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE VIDA NOVA-LAURO DE FREITAS-BA** 197

Natiele Cerqueira Santos; Tainá de Jesus Aquino; Clissio Santos Santana

SUMÁRIO

31. DE BOLSISTA A SUPERVISOR: UM RELATO DA ITINERAÇÃO DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA NO PIBID 205

Juliano Leví Santos Messias

32. PROCESSO DE CRIAÇÃO DO RPG QUILOMBO DO CABULA: O REDUTO DA ESPERANÇA 215

Wesley Rodrigues Santos; Luana Menezes; Juliano Leví Santos Messias

33. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS 223

Lara Beatriz dos Santos; Nuziane Santos de Jesus; Imaira Santa Rita Regis

34. INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NAS ESCOLAS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS PROMOVIDAS PELO PIBID/UCSAL, VISANDO A CONSCIENTIZAÇÃO DE TODA A COMUNIDADE ESCOLAR. 230

Luan Sacramento Bonfim; Rafael Almeida Souza; Juliano Leví Santos Messias

35. DILEMAS DA RESISTÊNCIA: CULTURA POPULAR BAIANA E ENSINO DE HISTÓRIA – UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E CRÍTICA. 237

Debora Fernanda Borges Horn; José Lucas Da Purificação Ponzani; Juliano Leví Santos Messias

36. O JORNALISMO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIA DO PIBID UCSAL NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO LOBATO 244

Cleidilson Santana Galiza; Imaira Santa Rita Regis

37. O ENSINO DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL DE VIDA NOVA 252

Fabíola Cristina Santana de Jesus; Henrique Barreto dos Santos Santana; Imaira Santa Rita Regis

38. JOGO DA MEMÓRIA COM PERSONALIDADES AFRO – BRASILEIRAS: MEMÓRIAS EM RISCO DE ESQUECIMENTO 261

Elma Catarina de Abreu Carvalho; Melissa Lara Fraga Pedrosa de Queiros; Imaira Santa Rita Regis

39. ESCRAVIDÃO, CIDADANIA E DESIGUALDADE SOCIAL: "DA ESCRAVIDÃO Á RESISTÊNCIA, A LUTA NÃO ACABOU" 273

Hiasmyn Esteves Reis; Jamile Correia Santos de Jesus

40. VIVÊNCIAS QUE FORMAM SABERES 277

Edimilson Ramos Soares

41. TRILHA PELO RECÔNCAVO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS NO PIBID DE HISTÓRIA 283

Thiago Moreira da Silva Pereira; Sueli Matos Leal

SUMÁRIO

CAPÍTULO III

Melodia e números na alfabetização: integrando música e matemática para o letramento infantil

42. RELATO DE EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE FLAUTA DOCE, PIANO E TECLADO NO CEEP MÚSICA 288

Ana Clara Iannini d'Arêde Santos

43. MÚSICA E MATEMÁTICA - UM DESAFIO RÍTMICO PARA A TERCEIRA IDADE 295

Luciano Pereira de Almeida do Nascimento; Judith Eny Paes Leite

44. DIALÓGICA PEDAGÓGICA, EXPERIÊNCIA DE COORDENAÇÃO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA - RELATO DE EXPERIÊNCIA 302

Claudia Regina Santana Moreira ; Judith Eny Paes Leite

45. EXPERIÊNCIAS NO PIBID: OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO ENSINO DE VIOLÃO EM UM CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA 309

Raquel Bittencourt Almeida França; João Luciano de Carvalho Gomes; Judith Eny Paes Leite

46. RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA 320

Roberto Luis Dias da Silva

47. DINÂMICAS RÍTMICAS E MELÓDICAS NO ENSINO DE CORAL: EXPERIÊNCIAS NO PIBID 323

Cyll Farney Fernandes C. Junior

48. O FOLCLORE BRASILEIRO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID 326

Maria Luiza Souza Jesus; Odete Amanda Guerreiro Rodrigues Martinez

49. O IJEXÁ COMO EXPRESSÃO MUSICAL AFRO-BRASILEIRA: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE CANTO III DO CEEP 330

Fábio Nunes Rodrigues; Gilvânia Bispo dos Santos; Simone dos Reis Silva

50. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DO PIBID EM UMA ESCOLA MILITAR 336

Isabela Luna Oliveira Santos; Mariel Celeste Almeida Lima

51. RITMOS, FRAÇÕES E RETAS - A MATEMÁTICA QUE EXISTE DENTRO DA MÚSICA 344

Luiza de Souza Guedes; Thainá da Silva Romeiro da Cruz

52. IJEXÁ NAS ESCOLAS – RELATO DE EXPERIÊNCIA 350

Emillie Lapa do Espírito Santo

CAPÍTULO I

Entre rimas, ritmos e canções: a leitura de Brasil e a formação de novos leitores

SUBPROJETO

Letras-Português

Letras-Inglês

História

Música

RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID: CURSO DE MÚSICA

Nanci Lane Moreira da Silva Ferreira[1]
Mizael Oliveira Sodré[2]
Joab Nunes da Silva[3]
Rujane Mota Alves[4]
Valdomiro Jesus Miranda[5]

RESUMO

Este material contém um relato de experiência realizado no Centro Estadual de Educação Profissional - CEEP, desenvolvido por dois residentes do programa da CAPES, estudantes da UCSAL, a partir da relação existente entre Literatura e Música, duas grandes áreas do conhecimento. O projeto teve como objetivo mostrar a relação clara entre essas disciplinas. Neste processo foi possível evidenciar muitos benefícios que contribuíram positivamente para o desenvolvimento nosso enquanto pibidianos e também dos estudantes dos cursos técnicos. Foi um trabalho de parceria, sob a supervisão do professor Valdomiro Jesus Miranda e sob a Coordenação da Profa. Dra. Rujane Mota Alves, coordenadora de núcleo do PIBID/UCSAL, realizado por dois pibidianos do curso demúsica.

Palavras-Chave: Experiência. Relação.Literatura. Música. Benefícios.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta jornada foi justamente proporcionar uma experiência educativa dinâmica e interdisciplinar, explorando a integração entre a Literatura e a Música. As atividades incluíram a realização da leitura do livro "Salvar o Fogo" de Itamar Vieira, abordando aspectos relacionados à resistência, memória e luta de um povo que culturalmente havia sido reprimido e hostilizado. A leitura nos estimulou a repensarmos os temas abordados na escrita do autor, nos estimulando também a exercer nossa condição pensante como agentes de mudança e transformação, só que agora utilizando elementos musicais, através das aulas teóricas e práticas de música, discussão sobre assuntos abordados em sala de aula ministrados pelo professor Valdomiro, seminários gerais relacionando outros núcleos como História e Música, além de aulas habituais

[1]Graduanda do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Católica do Salvador– BA-UCSAL; Bolsista PIBID/UCSAL;nanci.ferreira@ucsal.edu.br
[2]Graduando do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Católica do Salvador– BA-UCSAL; Bolsista PIBID/UCSAL Bolsista PIBID/UCSAL;mizael.sodre@ucsal.edu.br
[3]Graduando do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Católica do Salvador– BA-UCSAL; Bolsista PIBID/UCSAL Bolsista PIBID/UCSAL;joab.silva@ucsal.edu.br
[4]Doutora em Letras (UFBA); Mestre em Letras (UFBA); Especialista em Estudos Linguísticos (UFBA); Graduada em Letras Vernáculas (UNEB); Docente da UNEB e da UCSAL; Coordenadora de Núcleo do PIBID/UCSAL; Médica (BAHIANA/EBMSP); rujane.alves@ucsal.br ⁄ ralves@uneb.br
[5]Pós-Graduado em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica – IFES; Licenciado em Música- UFBA; Bacharel em Direito -UNIJORGE; Professor Supervisor do PIBID no Centro Estadual de Educação Profissional - CEEP; valdomiro.miranda@enova.educação.ba.gov.br

envolvendo de alguma forma, as duas áreas de conhecimento. Deve haver um destaque para a importância dessa interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, bem como reconhecer todos os benefícios das atividades extracurriculares para o desenvolvimento dos estudantes. Ademais, será ressaltada também a relevância do programa da CAPES/PIBID que beneficia e contribui para a formação dos pibidianos, proporcionando uma vivência prática e reflexiva no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Todas as atividades foram planejadas em conjunto pelos pibidianos juntamente com o professor Valdomiro, levando em consideração os objetivos educacionais e o calendário letivo. Os pibidianos contribuíram em aulas expositivas e participativas entre os alunos em que foram abordados temas como teoria musical, ditados melódicos e rítmicos, sempre com leitura de partitura, solfejos melódicos e rítmicos, sendo estas atividades todas comandadas pelo professor Valdomiro. A junção da Música e Literatura foram fundamentais para promover uma abordagem interdisciplinar e dinâmica no processo educacional pois, a partir desta integração entre elas, foi possível explorar metodologias inclusivas que nos possibilitou a criação de atividades que correlacionaram assuntos antes separados, como conceitos rítmicos através do uso de palavras, utilização de prosódia musical como diálogo com acentuação das palavras e aplicação dos parâmetros do som para gerar dinâmica e melhor compreensão do texto durante a leitura, e agora conectados, além de entre outras estratégias que unificaram os dois campos de estudo.

A combinação dessas metodologias pôde proporcionar uma experiência educativa enriquecedora, que incentiva a criatividade, o pensamento crítico e a compreensão mais profunda tanto da Música quanto da Literatura.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Literatura está presente na Música de diversas formas, desde a prosódia até a abordagem de conceitos rítmicos através do uso das palavras. A relação é rica e pode ser explorada de várias maneiras na sala de aula. A música, por ser uma expressão artística baseada em padrões e estruturas, tem uma ligação intrínseca com a outra. É

possível fazer a inter-relação através de conceitos comopoesia e melodia, prosa poética à intervalos, tríades, parâmetros do som entre outros.

Um exemplo clássico da intersecção entre as duas disciplinas é a aplicação da leitura de parte do texto do livro "Salvar o Fogo", explorando os parâmetros do sompara assim estabelecer de forma emocional e profunda as intenções envolvidas e que foram reveladas através de cada palavra dita de forma contornada, melódica e intencional em cada verso. Além disso, foi possível aprender outros conceitos apresentados em sala de aula, podendo ser compreendida através de uma perspectiva literária, considerando o uso de outros elementos musicais, explorados a partir da junção gerada entre as disciplinas abordadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao integrar a música ao ensino da literatura é possível oferecer aos alunos uma abordagem mais dinâmica e interdisciplinar, estimulando a criatividade, a compreensão conceitual e a aplicação prática do conhecimento. Portanto, a literatura não apenas influencia a música, mas também é essencial para a compreensão e a criação musical. Essa intersecção entre elas oferece uma perspectiva fascinante sobre como as disciplinas se entrelaçam para criar uma experiência artística e intelectualmente enriquecedora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o programa de bolsa para alunos das licenciaturas, pensado e oferecido pela CAPES, se mostra um programa que preza pela inclusão e que tem a preocupação pelo aperfeiçoamento dos alunos que ainda não concluíram a graduação, mas que desejam conhecer melhor suas opções de estudo e a partir disto, buscando alcançar a excelência como profissional no futuro. Além de inovador, mostra sua participação direta nos processos vindouros principalmente no que tange à pesquisas sobre temas relacionados à comunidade acadêmica, além de proporcionar aos participantes, uma perspectiva única e detalhada dos conteúdos ministrados.

As experiências vivenciadas no Núcleo CEEP nos colocaram de forma ativa no processo e trouxeram diversas reflexões sobre a realidade literal em sala de aula e sobre a estrutura física da instituição, além de experimentar os percalços diários enfrentados

por todos os envolvidos neste cenário acadêmico. Para além disto, o programa nos apresentou desafios interdisciplinares, assim como também a oportunidade de adquirir conhecimentos e experiências específicas decorrentes das junções das disciplinas e dos conteúdos ensinados, que posteriormente poderão e provavelmente serão aplicadas como exemplos práticos em outras possibilidades de aprendizado e ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

https://musica.ufma.br/bordini/ext/unidades/unidades.html

MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4. ed. Brasília: Misumed. 1996.

KOSTKA, Stefan; PAYNE, Dorothy. **Harmonia Tonal**. Tradução de Hugo Ribeiro e Jamary Oliveira. 6ª ed. (Material didático, UFBA/UFS).

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Salvar o fogo. São Paulo:** Todavia, 2023. E-book. ePUB.

EXPERIÊNCIA LÚDICA DO PIBID NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA MUSICAL

Murilo Araújo Serra de Jesus[1]
Paulo Henrique Sousa Conceição[2]
Rujane Mota Alves[3]
Valdomiro Jesus Miranda[4]

RESUMO

A partir das análises realizadas no contexto educacional investigado, foi possível identificar diversas dificuldades e obstáculos enfrentados pelos estudantes no processo de aprendizagem dos conteúdos de teoria musical. Tais dificuldades estão diretamente relacionadas à complexidade dos temas abordados, os quais são fundamentais para a compreensão estrutural da música e para o desenvolvimento de habilidades musicais mais avançadas. A ausência de estratégias didáticas adequadas pode comprometer a assimilação desses conteúdos, tornando o aprendizado fragmentado e pouco significativo.

Palavras-chave: Música. Criatividade. Leitura Musical. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Diante do cenário observado no Curso de Música do Centro Estadual de Educação Profissional em Música (CEEP-MÚSICA), evidencia-se a importância da utilização de metodologias pedagógicas que considerem as especificidades dos alunos e promovam uma abordagem mais acessível e contextualizada dos conceitos teóricos. Nesse sentido, a adoção de recursos didáticos diversificados e de um planejamento pedagógico estruturado mostra-se essencial para facilitar a compreensão dos conteúdos, estimular o interesse dos estudantes e promover uma aprendizagem mais efetiva.

Considerando as necessidades diagnosticadas, foi elaborado um plano de trabalho com o objetivo de minimizar as dificuldades observadas, possibilitando a construção do conhecimento de forma gradual e significativa. Tal plano busca contribuir para o fortalecimento da aprendizagem em teoria musical, favorecendo não apenas a compreensão conceitual, mas também a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, ampliando, assim, o desempenho e o engajamento dos estudantes no processo educativo.

[1]Graduando do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Católica do Salvador– BA-UCSAL; Bolsista PIBID/UCSAL;muriloaraujo.jesus@ucsal.edu.br
[2] Graduando do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Católica do Salvador– BA-UCSAL; Bolsista PIBID/UCSAL;paulohenrique.conceicao@ucsal.edu.br
[3]Doutora em Letras (UFBA); Mestre em Letras (UFBA); Especialista em Estudos Linguísticos (UFBA); Graduada em Letras Vernáculas (UNEB); Docente da UNEB e da UCSAL; Coordenadora de Núcleo do PIBID/UCSAL; Médica (BAHIANA/EBMSP) rujane.alves@ucsal.br,ralves@uneb.br
[4]Pós-Graduado em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica – IFES; Licenciado em Música- UFBA; Bacharel em Direito-UNIJORGE; Professor Supervisor do PIBID no Centro Estadual de Educação Profissional - CEEP; valdomiro.miranda@enova.educação.ba.gov.br

ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DO OBJETO

Ao abordarmos a turma, constatamos a existência de dificuldades e obstáculos significativos enfrentados pelos estudantes no processo de compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Essas dificuldades manifestaram-se principalmente em relação aos conceitos fundamentais da teoria musical, os quais, por sua complexidade e caráter abstrato, exigem dos alunos um elevado nível de atenção, capacidade de abstração e assimilação conceitual. Observou-se que a fragilidade na compreensão desses conteúdos compromete não apenas o entendimento teórico, mas também a aplicação prática dos conhecimentos musicais, refletindo diretamente no desempenho acadêmico e no desenvolvimento das competências musicais dos estudantes.

Diante desse cenário, tornou-se imprescindível a adoção de ações pedagógicas que pudessem atender às necessidades identificadas e contribuir para a superação das dificuldades apresentadas. Assim, elaborou-se um plano de trabalho com o objetivo de promover uma aprendizagem mais significativa, sistematizada e contextualizada, favorecendo a compreensão gradual dos conteúdos abordados. O referido plano foi estruturado a partir da utilização de diferentes estratégias pedagógicas e recursos didáticos, buscando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais acessível, dinâmico e condizente com o ritmo e as particularidades da turma.

Ademais, o planejamento proposto visa estimular o engajamento e a participação ativa dos estudantes, possibilitando uma construção mais sólida do conhecimento teórico-musical. Dessa forma, espera-se contribuir para o fortalecimento da aprendizagem, para o desenvolvimento das habilidades musicais e para a consolidação dos conceitos fundamentais da teoria musical, promovendo impactos positivos no percurso formativo dos alunos.

CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS E CRIATIVAS

Além de promover o trabalho em equipe e a participação ativa dos alunos no quadro, a atividade contribuiu significativamente para a assimilação e o aprendizado do conteúdo. Ao se envolverem de forma prática, os estudantes puderam experimentar os conceitos apresentados, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Essa interação direta com o material também incentivou a colaboração e o diálogo entre os colegas, fortalecendo o senso de cooperação no ambiente escolar.

Observou-se que, com essa abordagem, os estudantes passaram a compreender de maneira mais clara o preenchimento do compasso, bem como a localização e a altura das notas em diferentes claves. A experiência prática possibilitou que conceitos que antes eram abstratos se tornassem tangíveis, facilitando a memorização e o entendimento. Além disso, a visualização das notas no quadro ajudou a reforçar a relação entre a teoria musical e sua aplicação prática.

A dinâmica também favoreceu a identificação das variações rítmicas e o reconhecimento das figuras de valor. Ao perceberem as diferenças entre semínimas, colcheias, mínimas e outras figuras, os alunos conseguiram relacionar de forma mais natural os elementos teóricos da música com sua execução. Essa integração entre teoria e prática tornou a aprendizagem mais contextualizada, permitindo que os estudantes compreendessem não apenas o "como", mas também o "porquê" das estruturas musicais.

Por fim, a utilização de uma abordagem lúdica tornou o processo de aprendizagem mais acessível e estimulante. A motivação dos alunos aumentou, refletindo-se em um avanço perceptível na compreensão musical e na confiança para interpretar e criar músicas. A proposta mostrou que, quando o ensino é conectado à prática e ao engajamento ativo, o aprendizado se torna mais profundo, duradouro e prazeroso.

REFLEXÕES FINAIS

Após a aplicação do jogo pedagógico, foi possível observar resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a eficácia da metodologia adotada no contexto educacional analisado. A atividade proposta favoreceu o trabalho em equipe e estimulou a participação ativa dos alunos, promovendo um ambiente colaborativo que possibilitou a troca de conhecimentos e experiências entre os estudantes. Essa interação contribuiu de maneira expressiva para a assimilação dos conteúdos, uma vez que os alunos passaram a se envolver de forma mais efetiva e consciente com os conceitos da teoria musical.

No que se refere aos aspectos conceituais, constatou-se uma melhora significativa na compreensão do preenchimento do compasso, bem como na identificação da localização e da altura das notas musicais em diferentes claves. A dinâmica do jogo possibilitou que os estudantes reconhecessem com maior clareza as

variações rítmicas e as figuras de valor, elementos fundamentais para a leitura e a escrita musical. Ao articular teoria e prática de maneira integrada, a atividade favoreceu uma aprendizagem mais contextualizada, permitindo que os alunos aplicassem os conhecimentos adquiridos de forma concreta e significativa.

Ademais, a utilização de uma abordagem lúdica mostrou-se relevante por tornar o processo de aprendizagem mais acessível e motivador, reduzindo possíveis barreiras relacionadas à complexidade dos conteúdos teóricos. O caráter dinâmico da atividade contribuiu para o aumento do interesse e do engajamento dos estudantes, estimulando a autonomia e o protagonismo no processo educativo. Dessa forma, os alunos passaram a demonstrar maior segurança na execução das atividades propostas, refletindo positivamente em seu desempenho acadêmico.

Sob a perspectiva da formação acadêmica, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências musicais essenciais, bem como de habilidades cognitivas e socioeducativas, tais como o raciocínio lógico, a concentração, a cooperação e o pensamento crítico. A vivência proporcionada pelo jogo pedagógico favoreceu a consolidação dos conhecimentos teórico-musicais e a construção de uma base sólida para aprendizagens posteriores. Assim, a proposta metodológica revelou-se pertinente e eficaz, reafirmando a importância da utilização de estratégias pedagógicas diversificadas no ensino da teoria musical, com impactos positivos no percurso formativo dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Fundamentos da educação musical.** São Paulo: Summus, 1988.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

SOUZA, Jusamara (org.). **Educação musical: abordagens metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

SLOBODA, John A. **A mente musical: a psicologia cognitiva da música.** Lisboa: Edições 70, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

A LITERATURA COMO PRÁTICA FORMATIVA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL COM A COLETÂNEA *POESIA E-DUKA*

Caique Souza Almeida[1]
Maria Vitória Silva Santana[2]
José Martins Abbade[3]
Rujane Mota Alves[4]
Marcos Paulo Souza Dias[5]

RESUMO

Este artigo apresenta a experiência de uma oficina literária desenvolvida com estudantes do 3º ano do ensino médio, utilizando a Coletânea *Poesia E-duka* como recurso pedagógico para o estímulo da leitura e da escrita. A proposta buscou aproximar os alunos da linguagem poética por meio de atividades dinâmicas e interativas, favorecendo a construção de sentidos e a valorização da expressão artística no ambiente escolar. Inicialmente, foi utilizada uma atividade musical como forma de sensibilização, despertando o interesse dos participantes e criando um espaço de diálogo com a literatura. Em seguida, os estudantes realizaram leituras compartilhadas e reflexivas dos poemas presentes na coletânea, desenvolvendo interpretações críticas acerca dos textos trabalhados. A oficina também promoveu momentos de produção textual, incentivando os alunos a elaborarem poemas e outros escritos autorais a partir de suas vivências e percepções. Os resultados evidenciaram que práticas pedagógicas voltadas para a literatura contemporânea podem contribuir significativamente para o fortalecimento do hábito de leitura, da criatividade e da participação ativa dos estudantes. Desse modo, a experiência reforça a importância de metodologias que priorizem o protagonismo discente e a formação de leitores críticos e reflexivos no contexto educacional.

Palavras-chave: Literatura. Oficina Literária. Ensino Médio. Leitura. Produção Textual.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute experiências de formação leitora desenvolvidas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em turmas do ensino médio de uma escola pública de Salvador. A partir de uma perspectiva humanizadora e dialógica da literatura, fundamentada no conceito de letramento

[1]Graduando do Curso de Letras Vernáculas da Universidade Católica do Salvador – UCSAL; Bolsista PIBID, caique.almeida@ucsal.edu.br;
[2]Graduanda do Curso de Letras Vernáculas da Universidade Católica do Salvador – UCSAL; Bolsista PIBID, mariavitoria.santana@ucsal.edu.br;
[3]Doutorando e Mestre em Estudo de Linguagens (UNEB); Docente da UCSAL; Coordenador de Núcleo do PIBID/UCSAL; Pesquisador do NEL - Núcleo de Estudos Lexicais (PPGEL/UNEB); Editor da E-duka Publicações; joseabbade@gmail.com
[4]Doutora em Letras (UFBA); Mestre em Letras (UFBA); Especialista em Estudos Linguísticos (UFBA); Graduada em Letras Vernáculas (UNEB); Docente da UNEB e da UCSAL; Coordenadora de Núcleo do PIBID/UCSAL; Médica (BAHIANA/EBMSP); rujane.alves@ucsal.br / ralves@uneb.br
[5]Graduado em Letras Vernáculas (UCSAL): Professor Supervisor do PIBID no Colégio Estadual Cosme de Farias; marcospdias1573@gmail.com

literário, e parte da compreensão de que a leitura literária necessita ser mediada de maneira dialógica e contextualizada, reconhecendo os repertórios culturais juvenis e suas formas contemporâneas de interação com o texto. A pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades do ensino de literatura na escola pública, a partir de uma intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do PIBID. As ações envolveram apresentações interativas, rodas de conversa, leitura compartilhada, debates sobre textos contemporâneos e acompanhamento das dificuldades interpretativas dos estudantes. Fundamentado principalmente em Cosson (2006), Lajolo e Zilberman (2011), o estudo evidencia que práticas pedagógicas mediadoras contribuem significativamente para o fortalecimento da identidade leitora e para a participação mais ativa dos estudantes no espaço escolar.

Metodologicamente, o estudo assume uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo e interventivo, ancorada na vivência dos licenciandos no contexto escolar. A investigação envolveu observação sistemática da prática docente, acompanhamento do comportamento leitor dos alunos e a aplicação de uma oficina pedagógica de escrita criativa e autoria poética, mediada pela coletânea Poesia E-duka. Os resultados indicam que estratégias de mediação sensível, articuladas ao repertório sociocultural dos estudantes, favorecem o engajamento, a autoria e o reconhecimento da literatura como prática social, reafirmando o papel do professor-mediador e do PIBID na articulação entre teoria e prática na formação docente.

Os resultados demonstram que a literatura, quando trabalhada como experiência social e estética, favorece a construção da autonomia crítica e amplia o vínculo dos alunos com a leitura.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, descritivo-reflexiva e interventiva, desenvolvida no contexto de atuação do PIBID em uma escola pública de ensino médio.

Inicialmente, realizou-se uma etapa de observação contínua das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, acompanhando o comportamento leitor dos estudantes, suas dificuldades de interpretação e os modos de participação nas atividades escolares. Durante esse período, foram produzidos registros em diário de campo, anotações

reflexivas e conversas com o professor supervisor, buscando compreender as relações estabelecidas entre os alunos e a leitura literária.

Com base no diagnóstico construído a partir dessa vivência, foi elaborada e aplicada uma oficina pedagógica de escrita criativa, estruturada em dois encontros, envolvendo momentos de acolhida, leitura, discussão coletiva, produção autoral e socialização dos textos, e isto diferentemente de abordagens exclusivamente conteudistas, as ações buscaram aproximar os textos do repertório sociocultural dos estudantes, valorizando suas experiências e percepções. A coletânea Poesia E-duka constituiu o *corpus* principal da intervenção, por dialogar com temáticas contemporâneas e com o universo sociocultural dos alunos. Todo o percurso metodológico esteve alinhado à sequência básica do letramento literário proposta por Cosson (2006).

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico fundamenta-se, principalmente, nos estudos de Cosson (2006), que compreende a literatura como prática social e defende o letramento literário como processo formativo que articula fruição estética, interpretação e autoria. A pesquisa também dialoga com concepções que problematizam a escolarização tradicional da literatura, marcada pelo predomínio do cânone e por práticas instrumentais, defendendo a valorização de vozes plurais, da experiência estética e do protagonismo juvenil.

Além disso, o trabalho dialoga diretamente com Lajolo e Zilberman (2011), especialmente ao compreender o leitor brasileiro como sujeito historicamente constituído e ainda em constante formação. Conforme destacam as autoras:

> A narrativa de que participam tantos astros, estrelas e satélites tem um centro, apresentado sob faceta diversa, como se o relato tivesse de se partir para contar uma mesma história: a da paulatina e dificultosa formação do leitor brasileiro, processo por hipótese inconcluso. (Lajolo; Zilberman, 2011, p. 16).

Essa reflexão evidencia que a formação leitora não ocorre de maneira espontânea, mas depende de processos históricos, sociais e institucionais que atravessam o espaço escolar.

As autoras também destacam que:

> Ler foi, durante séculos, privilégio de poucos. O acesso ao escrito, em sociedades marcadas pela escravidão e pela exclusão, esteve associado ao poder econômico e político, de modo que a escola, em vez de promover a democratização da leitura, muitas vezes reproduziu a lógica de distinção social que ela mesma ajudou a fundar. de modo que a escola, em vez de promover a democratização da leitura, muitas vezes reproduziu a lógica de distinção social que ela mesma ajudou a fundar. (Lajolo; Zilberman, 2011, p. 23-24).

Tal perspectiva permite compreender que a dificuldade de consolidação de práticas leitoras no ensino médio também se relaciona às desigualdades históricas de acesso à cultura escrita no Brasil.

Nesse sentido, a coletânea Poesia E-duka é compreendida como instrumento metodológico e político-pedagógico, ao romper com modelos engessados e legitimar a escola como espaço de criação, circulação cultural e reconhecimento das identidades juvenis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que a oficina possibilitou maior aproximação dos estudantes com o texto literário, reduzindo resistências iniciais e favorecendo o engajamento nas atividades de leitura e escrita. Observou-se que a acolhida sensível, a escolha de textos próximos à realidade dos alunos e a abertura para a autoria contribuíram para o fortalecimento da autoconfiança e da identidade leitora.A experiência evidenciou que muitos estudantes do ensino médio apresentam dificuldades relacionadas não apenas à interpretação textual, mas também ao próprio vínculo afetivo com a leitura. Em diversas situações observadas, os alunos demonstravam insegurança para participar oralmente das discussões ou resistência inicial diante de textos literários considerados “difíceis” (grifo nosso).

As produções revelaram marcas das vivências pessoais dos estudantes e demonstraram que, mesmo diante do uso pontual de ferramentas digitais, como a inteligência artificial, o desejo de expressão e significação permanece central no ato criativo. Os estudantes possuem potencial criativo significativo quando lhes são oferecidos espaços de expressão mais livres e menos centrados apenas na avaliação formal.

Os resultados corroboram o conceito de letramento literário ao evidenciar que a literatura, quando mediada de forma dialógica e estética, promove autoria, sensibilidade e participação ativa. Também se destacam desafios relacionados à concentração, à

motivação oscilante e à necessidade de mediação docente constante, aspectos que refletem o contexto educacional contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências desenvolvidas no PIBID, conclui-se que a formação do leitor no ensino médio demanda práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos ativos no processo de construção de sentidos. Mais do que transmitir conteúdos sobre escolas literárias ou períodos históricos, o ensino de literatura precisa criar espaços de diálogo, escuta e participação.

As atividades desenvolvidas demonstraram que os estudantes respondem de forma mais significativa quando a leitura é trabalhada como experiência social, estética e subjetiva. A mediação docente, nesse contexto, torna-se fundamental para aproximar o texto literário do universo juvenil e fortalecer a autonomia leitora.

Além disso, o PIBID revelou-se espaço essencial para a formação inicial de professores, possibilitando aos licenciandos compreender os desafios concretos da educação pública e desenvolver intervenções pedagógicas contextualizadas.

Embora os desafios relacionados à leitura literária no ensino médio permaneçam numerosos, as experiências analisadas evidenciam que práticas mediadoras, dialógicas e humanizadas podem contribuir significativamente para a construção de leitores mais críticos, sensíveis e participativos.

REFERÊNCIAS

ABBADE, José Martins (org.). Coletânea Poesia E-duka – em verso e prosa. Salvador: E-duka Publicações, 2021.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 2011.

AS CAIXAS MÁGICAS - ELABORAÇÃO DE METODOLOGIAS CRIATIVAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Djavan Almeida dos Santos[1]
Rujane Mota Alves[2]
Valdomiro Jesus Miranda[3]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o desenvolvimento da metodologia que contribui para a ensino-aprendizagem dos alunos do Centro Estadual de Educação Profissional em Música, (CEEP /Música), na disciplina de Teoria e Percepção 4, no que tange os conteúdos de formação de acordes (Tríades e tétrades), através das sobreposição de terças (Intervalos musicais), ressaltando a importância de identificar as necessidades dos alunos e como eles aprendem, assim, desenvolvendo e modificando as metodologias para que se possa alcançar a finalidade da compreensão dos conteúdos por parte dos mesmos.

Palavras-chave: Formação de Acordes. Metodologias. Música. Educação. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Na análise da sala de aula do curso técnico em música, constatou-se as dificuldades de internalização dos alunos referente a compreensão do conteúdo de formação de acordes através dos intervalos de terças. A falta de domínio e identificação nos diferentes intervalos (principalmente as terças nesse caso)acarretaram em uma bola de neve de incertezas que, por sua vez, acabaram desmoronando no conteúdo seguinte e impossibilitando uma compreensão verdadeira e progressão continua para o nível técnico exigente.

O presente estudo teve como base a sala de aula de aula do curso técnico em música, onde o professor da disciplina de Teoria e Percepção Musical 4, adentrou no conteúdo de formação de acordes e a turma demonstrava certas dificuldades em compreender o mesmo, e após algumas aulas, percebi na observação que os alunos não compreendiam, pois a metodologia não os alcançava, não estavam na mesma linguagem. Como estava em sala de aula, exatamente para perceber essas necessidades dos alunos, trouxe essa observação ao professor e com a sua permissão e com algumas

[1] Graduando do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Católica do Salvador–BA-UCSAL; Bolsista PIBID; djavan.santos@ucsal.edu.br
[2]Doutora em Letras (UFBA); Mestre em Letras (UFBA); Especialista em Estudos Linguísticos (UFBA); Graduada em Letras Vernáculas (UNEB); Docente da UNEB e da UCSAL; Coordenadora de Núcleo do PIBID/UCSAL; Médica (BAHIANA/EBMSP); rujane.alves@ucsal.br ⁄ ralves@uneb.br
[3]Pós-Graduado em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica – IFES; Licenciado em Música- UFBA; Bacharel em Direito -UNIJORGE; Professor Supervisor do PIBID noCentro Estadual de Educação Profissional - CEEP; valdomiro.miranda@enova.educação.ba.gov.br

referências e experiências como aluno e professor, fui capaz de elaborar/aperfeiçoar uma vídeo aula (especificamente mais a imagem), que assisti há muitos anos, quando iniciei a estudar música e estive na mesma posição que esses alunos.

Trouxe para a sala a metodologia das caixas, batizado pelos alunos como "As Caixas Mágicas", que traziam no seu processo o objetivo de correlacionar a formação de acordes (Tríades e tétrades) com questão visual, ou seja, tornar o conteúdo mais concreto, sair do abstrato e torná-lo palpável, tangível de fácil compreensão. Essa metodologia reforça o ponto de vista que o conhecimento pode ser passado de formas diferentes e que cabe ao professor estar atento e observar que os seus alunos apreendem dessas diferentes formas.

Partindo do ponto da aplicação e elaboração de metodologias criativas, pela percepção do ambiente e das necessidades dos alunos, apresentei também um material didático elaborado por mim, que abordava exatamente o conteúdo de formação de acordes (tríades e tétrades), ainda sim preservando a metodologia do uso das caixas e do visual, para que os alunos pudessem ter como material de apoio. Agreguei esse material a metodologia das caixas mágicas, pois foi produzido por mim e aborda pontos importantes referente a aprendizagem dos alunos, sendo de uma linguagem com compreensão mais acessível, pois muitos materiais de música trazem uma linguagem muito rebuscada e para quem já esta no âmbito musical e isso acaba afastando o estudante de praticar o estudo teórico por ter dificuldade em obter acesso e compreender tal linguagem. Além de utilizar as caixas como progressão para demonstrar quais notas formam o acorde e trazendo essa ordem progressiva em forma visual.

Ao longo deste estudo, estarão elucidadas as potencialidades e futuras projeções da metodologia aplicada, assim como os resultados obtidos ao cumprir suas finalidades. De acordo com o esperado, o trabalho desenvolvido recebido pela turma, independentemente dos níveis de compreensão referente ao conteúdo, pois possibilitou também para aqueles que já tinham mais intimidade da teoria e prática musical, uma nova forma de visualizar e assimilar os assuntos.

METODOLOGIA

Quando falamos de intervalos musicais, nos referimos a distância entre uma nota e outra, e cada distância nos revela uma sonoridade característica. Parece fácil, o termo distância, mas não podemos medir o som com uma fita métrica ou nada do tipo, pois

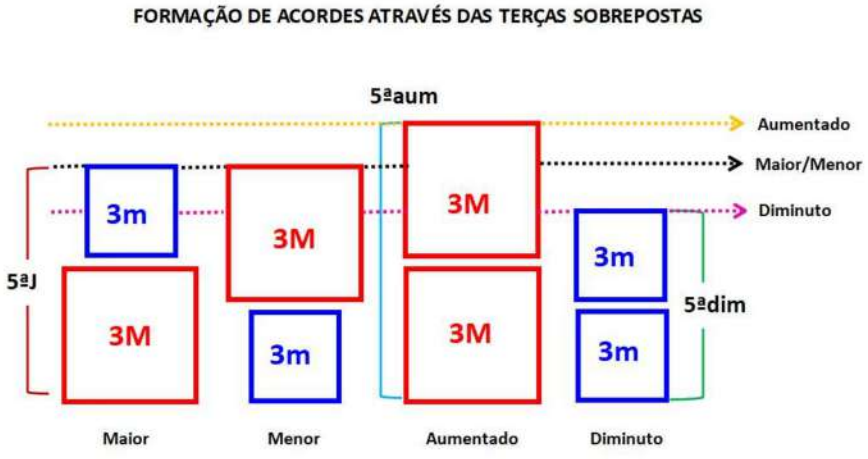
não pegamos, e isso foi o que identifiquei na sala de aula com os alunos, essa forma estava distante do que eles podiam compreender com seus conhecimentos prévios, logo, surgiu a inquietação: Como tirar esse conteúdo do plano abstrato e trazê-lo para o concreto? Então, veio a minha mente a imagem de um vídeo que assisti no Cifra Club, há mais de 10 anos, que mostrava os intervalos da formação dos acordes de tríades através de caixas.

Os intervalos para formação de acordes são os de terça, e dentro delas há quatro formas: diminuto, menor, maior e aumentada, mas usaremos as terças maiores e menores. A metodologia "As Caixas Mágicas" (grifo nosso), utilizam os conhecimentos prévios de grandeza que os alunos possuem, juntamente com a questão visual. As terças são representadas por caixas, a caixa maior representa a terça maior "3M" e a caixa menor representa a terça menor "3m", e para formar os acordes basta sobrepor os tipos de caixa sobre a outra.

Na tríade, os possíveis acordes formados são os maiores, menores, aumentados e diminutos. A caixa que estiver em baixo representa o intervalo da primeira terça, e a caixa que estiver em cima representa o intervalo da segunda terça. Para termos as formas dos acordes temos que combinar os intervalos dessas caixas.

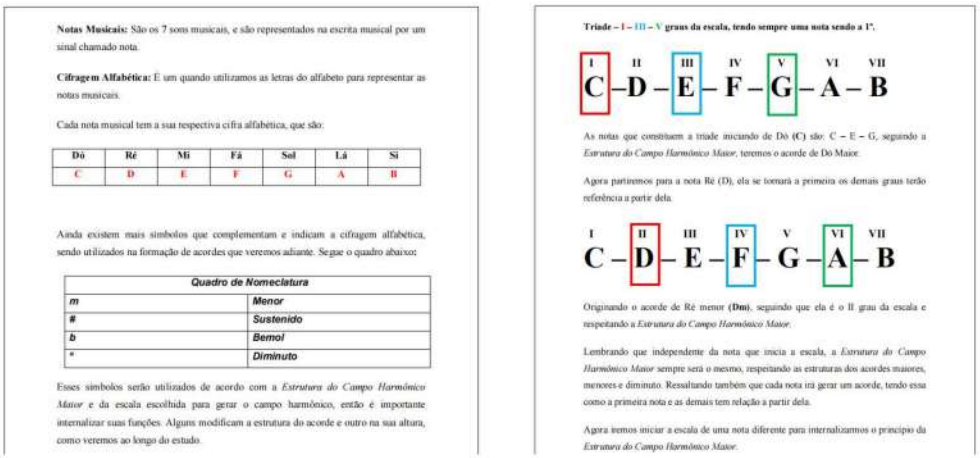
Quando a primeira terça for maior, o acorde poderá ser maior ou aumentado, e quando a primeira terça for menor, o acorde poderá ser menor ou diminuto. Sendo que para definir o acorde aumentado ou diminuto a segunda terça precisa ser igual a primeira. Confuso, não acha? É ai que entra a simplicidade da metodologia das caixas, pois com a grandeza (tamanho da caixa) consegue associar a qual terça se refere, e colocando uma sobre a outra, visualmente sabe qual acorde estará sendo formado.

Figura 1 - Metodologia "As Caixas Mágicas".



Fonte: elaboração própria.

Figura 2 - Material Didático de apoio.



Notas Musicais: São os 7 sons musicais, e são representados na escrita musical por um sinal chamado nota.

Cifragem Alfabética: É um quando utilizamos as letras do alfabeto para representar as notas musicais.

Cada nota musical tem a sua respectiva cifra alfabética, que são:

Dó	Ré	Mi	Fá	Sol	Lá	Si
C	D	E	F	G	A	B

Ainda existem mais símbolos que complementam e indicam a cifragem alfabética, sendo utilizados na formação de acordes que veremos adiante. Segue o quadro abaixo:

Quadro de Nomeclatura	
m	*Menor*
#	*Sustenido*
b	*Bemol*
°	*Diminuto*

Esses símbolos serão utilizados de acordo com a *Estrutura do Campo Harmônico Maior* e da escala escolhida para gerar o campo harmônico, então é importante internalizar suas funções. Alguns modificam a estrutura do acorde e outro na sua altura, como veremos ao longo do estudo.

Tríade – I – III – V graus da escala, tendo sempre uma nota sendo a 1ª.

I II III IV V VI VII
C – D – E – F – G – A – B

As notas que constituem a tríade iniciando de Dó **(C)** são: C – E – G, seguindo a *Estrutura do Campo Harmônico Maior*, teremos o acorde de Dó Maior.

Agora partiremos para a nota Ré (D), ela se tornará a primeira os demais graus terão referência a partir dela.

I II III IV V VI VII
C – D – E – F – G – A – B

Originando o acorde de Ré menor **(Dm)**, seguindo que ela é o II grau da escala e respeitando a *Estrutura do Campo Harmônico Maior*.

Lembrando que independente da nota que inicia a escala, a *Estrutura do Campo Harmônico Maior* sempre será o mesmo, respeitando as estruturas dos acordes maiores, menores e diminuto. Ressaltando também que cada nota irá gerar um acorde, tendo essa como a primeira nota e as demais tem relação à partir dela.

Agora iremos iniciar a escala de uma nota diferente para internalizarmos o princípio da *Estrutura do Campo Harmônico Maior*.

Fonte: elaboração própria.

Após a demonstração e explicação da imagem acima aos alunos da turma de Teoria e Percepção 4, os mesmos foram convidados a responderem algumas questões no quadro referentes a formação de acordes de tríades, agora utilizando a metodologia das caixas.

A escolha dessa metodologia se deve dos estudantes da turma, mediante a sua necessidade de terem uma forma mais visível de visualizar a estrutura da formação de acordes das tríades (e futuramente tétrades). Assim como consta no nome da disciplina, a percepção foi um dos fatores predominantes para em debruçar sobre essa metodologia, pois o visual traz uma colaboração significativa para a compreensão do conteúdo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A *priori*, para iniciar a base teórica do conteúdo de forma sólida, recorri a obras dos mestres acadêmicos, Bohumil Med e Kostka Payne (Stefan Kostka e Dorothy Payne), que respectivamente tratam em seus livros os temas de teoria da música e harmonia tonal.

Como se tratar de uma turma de Teoria e Percepção Musical 4, que já se encontra concluindo o curso, obviamente é necessário que os alunos tenham embasamento dos conteúdos de teoria musical, tratando desde do início, tais como elementos da música, propriedades do som, notação musical, assim, com esse domínio, podendo evoluir para escalas, campo harmônico e demais conteúdos. Então assim, fiz a trajetória do que os alunos já tinham visto de conteúdo de teoria musical para poder

falar a mesma linguagem que eles, com objetivo de não ultrapassar seus referenciais.

O livro de Kostka Payne, de Harmonia Tonal, nos da subsídios para compreender a formação dos acordes através de duas formas, sendo elas a questão intervalar das terças, que é de vias de fato o conteúdos dos alunos em questão e a outra através da estrutura das escalas maiores e menores, que por sua vez irão gerar os campos harmônicos maiores e menores, assim tendo uma forma para os acordes, porém nos adentramos na primeira forma.

Por serem livros de consulta, não há muito detalhes para discussão, foram unicamente utilizados para fundamentalizar e nortear a base teórica.

Nesta ocasião, procurei autores que justificassem e defendessem meu fluxo de pensamento além dos aspectos musical, e tiver a oportunidade de pesquisar sobre William Glasser, mestre em Psicologia Clínica e doutor em Psiquiatria que,por sua vez, foi me apresentado em leituras da universidade, assim como em palestras, jornadas pedagógicas e outras formações.

Quando trago à afirmativa de que o professor e o aluno devem falar a mesma linguagem, ou que a linguagem deve ser do alcance do aluno, surge a pergunta “como é que meu aluno aprende?”, e pelo fato de cada aluno ser único, não há só uma forma para que eles aprendam, é necessário diversificar. Logo, sustento-me na teoria da Pirâmide de Aprendizagens, de William Glasser, sendo este um método que relaciona um grau de aprendizado a cada meio utilizado para aprender, defendendo que aprender não está só no contexto de decorar e memorizar, porém consiste em participar, experimentar e praticar, que por sua vez estão diretamente ligados ao envolvimento e comprometimento do estudante. Assim defende Glasser (s.d), o ser humano é um aprendiz nato, mas, para aprender, é preciso querer: o aprendizado deve se dar de dentro para fora.

Os níveis de aprendizagem da pirâmide de Glasser, seguem uma hierarquia de absorção do conteúdo de acordo com a habilidade cognitiva utilizada como veiculo de aprendizagem, tais são elas: ler, ouvir, ver e ouvir, debater, praticar e ensinar. Seguindo essa cronologia, o próximo exerce um grau de porcentagem maior de retenção de conhecimento, ou seja, quanto mais o estudante se envolve e participa de um tema usando diversas habilidades cognitivas, mais ele aprende efetivamente.

Figura 3 - Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser.



Fonte: Plantar Educação, 2026

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a realização da metodologia e participação dos alunos, foi realizada atividades de fixação no quadro e para casa, para que os mesmos pudessem pôr em prática as aprendizagens adquiridas. Para poder verificar e avaliar a compreensão dos alunos perante a metodologia foi solicitado que viessem ao quadro e respondessem as questões com base no que foi abordado do conteúdo, em contrapartida, os colegas que se encontravam sentados em suas carteiras também poderiam participar ajudando aqueles que se dirigiam ao quadro.

Na resolução das questões, na interação dos alunos que estavam sentados e na roda de conversar após a mesma, foi constatado a internalização e compreensão dos alunos perante a metodologia, pois ao se dirigirem ao quadro e ao discutirem as formas de resolução, eles argumentavam, explicavam, categorizavam e percebiam o sentido que à abordagem trazia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, tornou-se evidente que o uso de metodologia criativas, trazem benefícios a ensino-aprendizagem, contribuindo de forma positiva no desenvolvimento dos discentes.

É deveras importante ressaltar, que a metodologia alcançou seu objetivo que era

dialogar com os conhecimentos já intrínsecos e os adquiridos nas aulas que os alunos possuíam, trazendo a importância do valor da sua bagagem histórica. Em analise geral, a compreensão foi alcançada, a metodologia bem aceita e aplicada pelos estudantes, além de aplicada na resolução das atividades de sala de aula e de casa, também foram utilizadas para resolver as questões nas avaliações da unidade do professor regente.

Devido à necessidade dos alunos, foi preciso tera iniciativa da elaboração da metodologia, e os resultados falam por si, não apenas na questão de notas e pontuações, mas sim pela receptividade dos alunos à metodologia e à absorção do conteúdo, tornando de fato eficaz. Além de estimulá-los a continuarem se desenvolvendo no âmbito dos estudos teóricos

Em suma, foi satisfatória a aplicação em ambos os fluxos, mesmo em detrimento de horários e agendas, contudo o resultado está de acordo com as expectativas traçadas no início, ainda ressalto que se pode estender a metodologia para mais conteúdos, como os demais intervalos, tétrades, campo harmônico e afins, porém demandando um estudando antecipado e adaptação, para que a metodologia não perca sua principal característica, que é trazer o visual como ponto chave facilidade para conectar aos conhecimentos prévios dos estudantes.

REFERÊNCIAS

CIFRACLUB TV. **Formação de Acordes I – Tríades**. YouTube, 2026. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZW7V4tma8J4. Último acesso em: 12 fev. 2026.

KOSTKA, Stefan; PAYNE, Dorothy. **Tonal Harmony**: with an Introduction to Twentieth-Century Music. 6. ed. Boston: McGraw-Hill, 2008

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 5. ed. Brasília: Musimed, 2017.

PIRÂMIDE DE APRENDIZAGEM DE WILLIAM GLASSER. YouTube, vídeo "Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gkyJ64We65k. Acesso em: 12 fev. 2026.

VOZ, COR E SABER: LITERATURA INTERDISCIPLINAR E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Naiara Marinho Barretto Neves[1]
Rujane Mota Alves[2]
Márcia Costa dos Reis[3]

RESUMO

Este relato de experiência empenha-se a partir do seminário Uma Sala de Aula Plural: Felicidade Não Tem Cor, realizado de forma remota pelo Google Meet, na data 03 de fevereiro de 2026, no âmbito do PIBID/UCSAL pelos discentes e pibidianos Jorge Luis Da Boa Morte Davi e Naiara Marinho Barretto Neves. Com a presença da Coordenadora de Núcleo do PIBID/UCSAL, Profa. Dra. Rujane Mota Alves, e da Supervisora do PIBID do Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas, Profa. Márcia Costa dos Reis. A apresentação consiste em debruçar-se sobre a obra *Felicidade não tem cor* do autor Júlio Emílio Braz, práticas pedagógicas em sala de aula, utilizando de literaturas com temáticas raciais e reflexões recorrentes das questões abordadas. Durante os resultados, as atividades entre o educador e o educando propõem representatividades e identidades em relação aos alunos. Ademais, busca envolvimento em exercícios lúdicos que trabalhem a criatividade e capacidade de comunicação destes alunos, compara a obra com a realidade brasileira, traz notícias atuais envolvendo a temática racial, discorre sobre o silenciamento de questões raciais e apresenta o papel do educador. Destacando assim, a importância do termo *plural* presente no título do seminário.

Palavras-chave: Felicidade não tem cor. PIBID. Racismo. Seminário. Sala de aula.

INTRODUÇÃO

O seminário e pesquisa *Uma Sala de Aula Plural: Felicidade não tem cor*, antes de tudo, visam apresentar as diversas nuances de como trazer a literatura para a prática docente. A partir do título Plural, o trabalho engloba outros tópicos como, a presença e o envolvimento de alunos em sala de aula e a forma como eles se enxergam a partir da representatividade dos personagens negros, no que estão estudando, portanto é importante abrir esse espaço para obras, como a de Júlio Braz, que tragam histórias com narrativas negras. O livro *Felicidade não tem cor*, assim como outros que abordam questões raciais, apresentam-se como uma ponte que se conecta com a realidade. Portanto, a literatura auxilia a fazer essa conexão entre obra X realidade, que leva o educador a quebrar esse silêncio que muitos professores ainda mantêm sobre o racismo

[1]Graduada em Letras Português (UCSAL). Ex-bolsista do PIBID; naiaramarinho.neves@gmail.com
[2]Doutora em Letras (UFBA); Mestre em Letras (UFBA); Especialista em Estudos Linguísticos (UFBA); Graduada em Letras Vernáculas (UNEB); Docente da UNEB e da UCSAL; Coordenadora de Núcleo do PIBID/UCSAL; Médica (BAHIANA/EBMSP); rujane.alves@ucsal.br ; ralves@uneb.br
[3]Especialista em Educação Especial Inclusiva (Anhanguera, Chancela Cairu), Graduada em Letras Inglês (UFBA), professora supervisora do PIBID no Colégio Mário Augusto Teixeira de Freitas, marcinha65lg@gmail.com

e a exclusão em sala de aula.

Trazendo, então, atividades práticas dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que toquem o emocional, o lado criativo e a identidade do estudante. Assim, esses jovens negros, podem sentir que seu lugar no mundo é notável e significativo, que a sua identidade é uma marca existencial importante.

A justificativa deste trabalho é principalmente, combater o racismo velado e estrutural no ambiente escolar a partir de obras literárias e debater como a escola tem o poder de desconstruir discursos racistas, diante do desenvolvimento pedagógico. Já o principal objetivo do seminário e pesquisa se dispõe para promover uma educação antirracista e plural entre professores e alunos, também, estimular o pensamento crítico dos educandos sobre a realidade do impacto racial e a forma como a literatura estimula essa reflexão.

Durante a pesquisa do seminário *Uma Sala de Aula Plural: Felicidade não tem cor,* obteve-se resultados a partir de diálogos entre a escrita com a vida real. Esta forma de conversa nos mostra o poder da escrita sobre a nossa realidade brasileira. O racismo apresentado no livro *Felicidade não tem cor* é extremamente sutil, Júlio Emílio Braz traz uma escolha de palavras e a abordagem responsável com seu público alvo, sendo ele, infanto-juvenil.

No site Alma Pretinha, datado em 30 de agosto de 2024, o autor Jean Albuquerque, a partir de sua pesquisa intitulada *Literatura infantil negra desconstrói estereótipos desde a primeira infância*, enfatiza: "A literatura infantil negra, oferece uma janela de possibilidades, desempenhando um papel essencial na construção de uma autoestima positiva e na afirmação da identidade racial." Apresentando como a representatividade tem um poder extremamente relevante na vida dessas crianças que buscam ou já buscaram por identificação, seja um personagem ou a sua história.

São contos que mudam e transformam vidas negras em vários aspectos e envolver a literatura com a nossa realidade, é um ponto importante para o professor de área e alunos que precisam deste olhar de fora como uma reflexão literária. Portanto, fica evidente a importância de uma literatura negra e a apresentação desta escrita para crianças e adolescentes na sala de aula (considerando outra vez que cada professor terá uma abordagem diferenciada para cada ano escolar).

Felicidade não tem cor é uma ferramenta para ser discutida no âmbito escolar, a partir da prática pedagógica e da iniciativa de propor a determinada leitura a partir do PIBID, como iniciativa de aulas enriquecedoras.

METODOLOGIA

Já a proposta metodológica, aplicada ao PIBID no Colégio Mário Augusto Teixeira de Freitas, inclui abordagens de teor qualitativo e pesquisas de ação. Aqui, os pibidianos não são só observadores, mas se tornam ativos no processo de ensino-aprendizagem. Os instrumentos utilizados para as coletas de dados foram registrar e observar o engajamento dos alunos, fazer anotações sobre essas aulas e então, realizar a análise dessas atividades envolvidas.

É necessário lembrar que, o uso dessas ferramentas e técnicas que foram apresentadas, viabiliza ao educador e educando que essa experiência pedagógica vá para muito além da sala de aula. E o meio social entre professor, aluno e pibidiano, venha a se tornar um espaço de produção de conhecimento. A análise metodológica ocorrerá a seguir, trazendo o impacto da literatura *Felicidade não tem cor* de Júlio Emílio Braz.

Convém destacar, atividades interativas que envolvam a socialização e trabalho em equipe entre os alunos, sabendo que, estes exercícios são capazes de transformar o indivíduo e os levarem a obter pensamento crítico em todos os âmbitos da temática racial. As etapas desta metodologia incluem: desenvolver em sala de aula, entre professor e aluno, uma leitura compartilhada. Aqui, os alunos iriam para a frente de toda a turma e fariam a leitura de um trecho do livro *Felicidade não tem cor,* em diante o professor traria uma discussão com os alunos sobre a forma como eles se sentiriam em relação às situações de preconceito apresentadas.

Atividades que abrangem debates e rodas de conversa, por via, conduzindo o aluno a discutir sobre essas temáticas envolvendo preconceito racial, diversidade e inclusão relacionado ao cotidiano escolar. Por debates serem uma ideia para atividades em sala de aula, estes alunos são convidados a trazerem notícias ou exemplos atuais de discriminação e refletir sobre como combatê-los.

Uma outra forma do educador e educando se envolverem com o tema é o próprio professor propor ao aluno, uma atividade lúdica, trazendo a prática de desenhos ou colagens autorais que representem o que é felicidade para cada aluno, mostrando assim, que ela não tem cor.

A produção de reescrita criativa ocorreu por meio de poemas, poesias, tirinhas, quadrinhos, HQ's, letras de música, textos, peças teatrais que envolvem o aluno não só para melhor entendimento do conteúdo, como proposta a expressão criativa de cada um. A técnica de pesquisa de cada atividade foi apresentada pela supervisora do PIBID,

Márcia Costa Reis e repassada para os pibidianos Jorge Luis da Boa Morte Davi e Naiara Marinho Barreto Neves, a partir da leitura do livro trabalhado em sala de aula e como seria o envolvimento da obra com os alunos.

Foi explicado que *Felicidade não tem cor,* é um dos livros presentes no acervo da biblioteca do Colégio Mário Augusto Teixeira de Freitas e a professora presente adquiriu leituras como esta, para aproximar a literatura de seus alunos. A iniciativa da educadora foi rica em estratégias e útil para suas turmas de ensino médio.

Envolve aqui também, a sugestão de outras formas metodológicas que podem ser aplicadas em diversas áreas, o que convida ao envolvimento com essa interdisciplinaridade. Ferramentas multidisciplinares, como; laboratório de palavras (uma oficina entre português e ciências), mapeamento de lugares (geografia), músicas que trazem fatos reais como: escravidão, crítica racial conquista de direitos (áreas de inglês, português, história e música.

Os alunos podem falar sobre um cantor, ator, atriz, etc. Além de questionar: Quais desses nomes são de pessoas negras? Por que existe uma ausência? É falta de capacidade ou de acesso e visibilidade? E outros exercícios práticos, vindos de mesas abertas, com papel, caneta, anotações para falarem sobre o racismo estrutural e como cada aluno enxerga o assunto diante do mundo.

Cada passo a passo dito anteriormente possibilita e evidencia os caminhos metodológicos percorridos pelo envolvimento entre o professor regente e seus pibidianos. Trazendo para a sala de aula, técnicas de leituras autênticas, debates e exercícios criativos. Toda a proposta metodológica envolvida oferece um modelo para o sucesso pedagógico, assegurando que o conteúdo e envolvimento com a obra não apenas seja comunicado, mas assimilado criticamente pelos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho apresentado Uma Sala de Aula Plural: Felicidade não tem cor,traz bagagem rica em literatura racial e a forma em que ela realiza a consciência crítica do aluno perante o racismo, promovendo uma transformação social entre a sala de aula e desenvolvendo o raciocínio lógico do indivíduo. A obra, apesar de ser focada no público infanto-juvenil, consegue atrair também os adolescentes. A interdisciplinaridade está presente no seminário a partir de práticas pedagógicas diferentes em como trazer a temática racial para dentro das aulas com o professor, seja ele de qualquer disciplina

presente no eixo educativo.

No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, *Felicidade não tem cor,* livro determinado pela professora regente Márcia Costa dos Reis, recebeu atenção de turmas do ensino médio, partindo do 1° Ano, com a presença também dos pibidianos que estiveram participando e se envolvendo na observação. O livro apresenta conteúdos centrais que são extremamente engajados no colégio onde ocorreram as atividades.

Então, ressaltam-se temas como, preconceito racial, questões de identidade, representatividade negra, exclusão social, um olhar sensível ao próximo e respeito. Além do mais, a Lei nº 10.639/2003, garante que leituras de inclusão sejam obrigatórias em todas as instituições de ensino (fundamental e médio) no Brasil, pois ajuda a combater o racismo presente na nossa sociedade que vem ficando cada vez mais evidente.

Trazer essas leituras para sala de aula, estabelece a valorização da cultura afro-brasileira e a valorização desta literatura e suas vozes negras presentes, trazendo diversas estratégias para a educação antirracista.

Houve recortes no slide 10, de notícias que reforçam o porquê de as literaturas inclusivas serem tão importantes para as escolas brasileiras. Uma delas, sendo, *Uma em cada seis crianças de até 6 anos foi vítima de racismo no país,* apresentada no site Agência Brasil e publicada pela repórter Mariana Tokarnia, na data 06/10/2025 na cidade do Rio de Janeiro.

A notícia reforça a presença da Lei n° 10.639/2003, sendo necessário falar sobre temas raciais. Recortes de jornais assim foram base e impulsionaram o seminário a ser construído passo a passo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui serão apresentados os devidos resultados presentes na sala de aula pelos alunos, diante das atividades desenvolvidas. Uma das turmas tinha o perfil ideal para engajar-se no conteúdo do livro, os alunos mostraram-se devidamente participativos. A abertura para comentários com a turma fez com que os alunos se envolvessem em diversas opiniões diferentes.

A leitura compartilhada da obra *Felicidade não tem cor,* foi tópico de uma aula que despertou a voz de alunos para comentar sobre o livro. A prática trouxe resultados

positivos como, quebra da timidez e treino da oratória dos alunos. Outra atividade lúdica e que acabou por surpreender a professora regente e pibidianos, foi uma HQ feita por alunos do 1° Ano, do ensino médio, Edcleiton Lima e Pérola Victória. Na data 31/03/2025. As tirinhas consistiam na conversa entre dois adolescentes conversando sobre a obra de Júlio Braz. O desfecho dessa atividade trouxe uma visibilidade maior para esses alunos, pois mostrou o quanto conseguiram se debruçar sobre o livro e trazer uma perspectiva autêntica.

É necessário trazer a temática racial e afro-brasileira para dentro da sala de aula. Um aluno com o psicológico bem desenvolvido, consegue propor diversas atividades em sala de aula. Existe um artigo escrito por Denise de Souza Fleith, no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, intitulado *O poder da criatividade nas práticas de sala de aula.* Que irá apresentar a relevância de trazer questões sobre saúde mental para os alunos dentro do campo pedagógico.

Diante da citação, conclui-se que, de modo geral, todos os resultados envolvendo o livro Felicidade não tem cor, obteve um retorno positivo.

> Bagagem de conhecimento é outro elemento necessário para a emergência de ideias originais. Não se cria no vazio. Além disso, a criatividade está associada ao bem-estar psicológico. O envolvimento em atividades criativas pode trazer benefícios ao promover experiências de *flow* (estado psicológico de imersão total e prazer em uma atividade), aumentar emoções positivas e ajudar os indivíduos a encontrarem sentido em situações conflituosas. (Fleith, 2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o seminário abordou o envolvimento com o núcleo do PIBID e a própria sala de aula. Tudo diante de um olhar racial, como trazer a obra e suas temáticas para serem apresentadas, com atividades práticas que envolvam os alunos da própria escola e ademais, enriqueçam o Programa de Iniciação à Docência. A obra nos convida a fazer uma reflexão e pensar sobre como o racismo é apresentado na realidade, fazendo assim da literatura uma ponte para o mundo real.

O trabalho tem o intuito de se envolver nas causas antirracistas e propor isso na prática. E é neste momento, em que os alunos se expressam de forma inovadora a partir de exercícios lúdicos.

Resumindo, a pesquisa apresenta diálogos que vão para além da sala de aula, é um discurso que permeia o mundo. A multiplicidade no termo “Plural” (grifo nosso)

surge a partir da interdisciplinaridade e da literatura afro-brasileira para a formação do indivíduo.

Portanto, é de extrema relevância entender que a temática racial não deve estar restrita somente nas aulas de literatura, mas também, caminhando pelas ciências, história, geografia e outras disciplinas escolares. Apresentar a temática racial somente pela literatura é se fechar para um mundo amplo em que se deve conhecer de qual forma essa temática consegue conversar com essas matérias.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE. Literatura infantil negra desconstrói estereótipos desde a primeira infância- Alma Preta. Acesso em: 4 fev. 2026.Ambiente escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram o racismo, diz pesquisa. Acesso em: 4 fev. 2026.

OLIVEIRA. Como a leitura pode auxiliar a implementação da lei 10.639? Acesso em: 4 fev. 2026.

Slide "Uma Sala de Aula Plural: Felicidade não tem cor." Disponível: https://drive.google.com/file/d/1Nv3G8DEvmKbWuMh2ZrcFgjm_wG7pXURZ/view?usp=drivesdk Acesso em: 4 fev. 2026.

TOKARIANA. Uma em cada seis crianças de até 6 anos foi vítima de racismo no país. Acesso em: 4 fev. 2026.

Yvirá. O poder da criatividade nas práticas de sala de aula. Acesso em: 4 fev. 20

O PIBID COMO FERRAMENTA DE APOIO E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Anna Catharina Maia Borges[1]
Everton dos Anjos Cerqueira[2]
Rujane Mota Alves[3]
Marcos Paulo Souza Dias[4]

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões acerca das experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado no Colégio Estadual Cosme de Farias, com o objetivo de contribuir para a formação inicial de professores por meio da articulação entre teoria e prática no contexto escolar. As atividades foram desenvolvidas por licenciandos, sob orientação do supervisor Prof. Marcos Paulo Souza Dias e da Coordenadora de Núcleo do PIBID/UCSAL, Profa. Dra. Rujane Mota Alves, buscando promover práticas pedagógicas voltadas ao incentivo à leitura, à interpretação textual e à reflexão crítica dos estudantes. A proposta teve como base a mediação de leitura das obras Salvar o Fogo, de Itamar Vieira Junior, e Olhos d'Água, de Conceição Evaristo, realizadas por meio de leituras guiadas, rodas de conversa e atividades interpretativas que possibilitaram aos alunos ampliar sua compreensão sobre os textos e suas temáticas sociais. A análise de *Olhos d'Água* proporcionou discussões acerca das vivências da população negra, da desigualdade social, da violência, da memória e da resistência feminina, favorecendo reflexões sobre identidade, pertencimento e representatividade na literatura brasileira contemporânea. Além disso, foram desenvolvidas atividades de expressão artística, como elaboração e apresentação de uma peça teatral inspirada nas obras trabalhadas, favorecendo o protagonismo estudantil e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. As discussões propostas durante as atividades abordaram temas relevantes para a formação cidadã, entre eles o racismo estrutural, a violência contra a mulher e as desigualdades sociais, estimulando reflexões sobre empatia, respeito e convivência social. Metodologicamente, o trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, orientada pela perspectiva da pesquisa-ação, que permite a observação, análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar.

Palavras-chave: PIBID. Formação Docente. Leitura Literária. Educação Antirracista. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é um pilar essencial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, mas a distância entre a teoria aprendida na universidade e a prática real em sala de aula apresenta um desafio constante. Em um cenário educacional cada vez mais complexo, agravado pela desumanização da profissão e pela

[1] Graduanda de Letras Português (UCSAL), Bolsista PIBID, anna.borges@ucsal.edu.br
[2] Graduando de Letras Português (UCSAL), Bolsista PIBID, evertonanjos.cerqueira@ucsal.edu.br
[3]Doutora em Letras (UFBA); Mestre em Letras (UFBA); Especialista em Estudos Linguísticos (UFBA); Graduada em Letras Vernáculas (UNEB); Docente da UNEB e da UCSAL; Coordenadora de Núcleo do PIBID/UCSAL; Médica (BAHIANA/EBMSP); rujane.alves@ucsal.br ; ralves@uneb.br
[4]Graduado em Letras Vernáculas (UCSAL): Professor Supervisor do PIBID no Colégio Estadual Cosme de Farias; marcospdias1573@gmail.com

evolução tecnológica, os futuros docentes frequentemente se veem desmotivados e despreparados para os desafios práticos da docência, como a gestão de conflitos e a promoção de um aprendizado verdadeiramente significativo.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), emerge como uma ponte indispensável, oferecendo aos licenciados a oportunidade de vivenciar a docência de maneira inicial e supervisionada. Ao conectar de forma orgânica a academia com a escola, o PIBID não apenas cria um ambiente propício para a inovação e o desenvolvimento de novas metodologias, mas também resgata a essência colaborativa e humana do ensino, alinhando-se diretamente aos objetivos de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Essas contribuições do projeto alinham-se aos princípios de uma educação comprometida com a equidade, o respeito à diversidade e o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais no contexto educacional. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas dialogam com a perspectiva da educação antirracista, proposta que orienta as ações do PIBID da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), ao incentivar reflexões críticas sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Além disso, as atividades pedagógicas foram desenvolvidas em diálogo com obras literárias que abordam questões sociais e identitárias, como o livro *Salvar o Fogo,* do autor *Itamar Vieira Junior*, possibilitando discussões sobre identidade, pertencimento, resistência e valorização das culturas historicamente marginalizadas. A partir dessas práticas, buscou-se promover uma formação crítica dos estudantes, incentivando o respeito à diversidade e a construção de uma educação mais inclusiva e socialmente comprometida.

METODOLOGIA

Metodologicamente, o trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, orientada pela perspectiva da pesquisa-ação, que possibilita a observação, análise e reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. A proposta metodológica buscou valorizar o protagonismo negro e feminino na literatura brasileira contemporânea, compreendendo a escola como um espaço de formação crítica, de reconhecimento identitário e de valorização das múltiplas vozes historicamente silenciadas nos currículos escolares.

Nesse sentido, a mediação de leitura das obras *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo, e *Salvar o Fogo*, de Itamar Vieira Junior, contribuiu para promover discussões

sobre raça, gênero, desigualdade social e resistência, possibilitando aos estudantes refletirem criticamente sobre as estruturas sociais presentes em seu cotidiano. A valorização de autores negros e de personagens femininas negras permitiu ampliar o repertório literário dos alunos, fortalecendo a representatividade e o reconhecimento da literatura como instrumento de transformação social.

Como estratégia pedagógica complementar, os estudantes participaram da construção e apresentação de uma peça teatral inspirada na obra trabalhada, cuja mediação e orientações do orientador institucional da escola parceira ampliaram as possibilidades do texto literário por meio da expressão artística e protagonismo estudantil. Essas ações foram interdisciplinares, integrando a literatura, reflexão social e práticas educativas participativas no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao unificar a obra literária à produção artística, desenvolveu-se uma nova perspectiva de aprendizagem em que os estudantes tornaram-se produtores de seu próprio conhecimento, estimulando a autonomia e fortalecendo a conscientização de pautas sócias emergentes em nossa sociedade. Sob as orientações dos pibidianos, juntamente com o professor supervisor, os alunos do ensino médio, inspirados na obra literária produziram cordéis literários de autoria própria em combate à violência contra a mulher e o feminicídio.

Ainda no âmbito de produções artístico-literário, utilizamos o livro *Olhos d'água,* de *Conceição Evaristo*, em diálogo com a lei 10.639/2003 em reflexões sobre o protagonismo negro nas práticas antirracistas. Ao escolher um dos contos que compõem o livro, realizamos uma leitura participativa e discutimos as maneiras que aquele discurso nos atravessa enquanto sujeitos. Foi uma escolha bastante produtiva, pois ouvimos relatos pessoais de cada aluno e pudemos ver o despertar em cada um.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação contemporânea demanda práticas pedagógicas que considerem a complexidade do conhecimento e a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, Edgar Morin (2000) destaca que o processo educativo deve ultrapassar a fragmentação dos saberes, promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade. Para o autor, a escola deve contribuir para a formação de indivíduos capazes de refletir criticamente sobre o mundo e compreender as inter-relações existentes entre os diferentes campos do conhecimento.

No contexto escolar, a leitura assume esse papel fundamental na formação intelectual e social dos estudantes, uma vez que possibilita o desenvolvimento da interpretação, de reflexão e da construção de sentidos. De acordo com Petit (2009), a leitura pode abrir espaços de liberdade e contribuir para a construção de identidade dos sujeitos, permitindo que os leitores ampliem suas perspectivas sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. Da mesma forma, Paulo Freire afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, evidenciando que o ato de ler está diretamente relacionado às experiências sociais e à consciência crítica dos sujeitos. Para Freire (1989), a educação deve promover práticas dialógicas que permitam aos estudantes compreender e transformar a realidade em que vivem.

Nessa perspectiva, a literatura contemporânea brasileira, especialmente as produções de autoria negra e feminina, apresenta-se como importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento de práticas educativas críticas e inclusivas. Obras como Olhos d'Água, de Conceição Evaristo, possibilitam reflexões sobre racismo, desigualdade social, memória, resistência e protagonismo negro, favorecendo a valorização de identidades historicamente marginalizadas no espaço escolar. Nesse contexto, Bell Hooks defende uma educação como prática de liberdade, fundamentada no diálogo, na valorização das diferenças e na construção de espaços educativos democráticos e inclusivos. Para a autora, o ensino crítico deve considerar as experiências e identidades dos sujeitos como parte essencial do processo educativo (Hooks, 2013).

Além disso, Nilma Lino Gomes ressalta a importância da educação antirracista na desconstrução das desigualdades raciais presentes no ambiente escolar. Segundo a autora, a valorização da cultura e da literatura negra contribui para o fortalecimento da identidade dos estudantes negros e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e representativas (Gomes, 2012). Em diálogo com essa perspectiva, Kabengele Munanga destaca que a escola possui papel fundamental no enfrentamento do racismo estrutural, sendo necessário desenvolver ações educativas que promovam o respeito à diversidade étnico-racial e rompam com estereótipos historicamente construídos (Munanga, 2005).

Dessa forma, práticas pedagógicas que articulem leitura, diálogo e atividades criativas, como: dramatizações, rodas de conversa, produção de textos autorais e discussões coletivas, podem contribuir significativamente para tornar o processo educativo mais dinâmico e significativo. Ao integrar diferentes linguagens e

experiências no ambiente escolar, torna-se possível promover uma aprendizagem crítica, participativa e socialmente comprometida, permitindo que os estudantes se reconheçam enquanto sujeitos ativos na construção do conhecimento e na transformação da realidade em que estão inseridos.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A formação inicial acadêmica constitui uma etapa fundamental no processo de construção da identidade docente. Nesse percurso, a aproximação do licenciando com o ambiente escolar mostra-se essencial para desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atua como importante mediador entre universidade e escola, proporcionando aos futuros professores experiências concretas do cotidiano escolar.

Durante as atividades desenvolvidas no Colégio Estadual Cosme de Farias, observou-se que as práticas voltadas para leitura literária contribuíram para ampliar o envolvimento dos estudantes com o processo de aprendizagem. A realização de leituras guiadas da obra *Salvar o Fogo* possibilitou momentos de diálogo e reflexão coletiva, estimulando a interpretação crítica do texto e a participação ativa dos estudantes nas discussões propostas.

A literatura, nesse contexto, mostrou-se importante ferramenta pedagógica, uma vez que, conforme afirma Antônio Cândido, a literatura exerce uma função humanizadora ao permitir que os indivíduos ampliem sua compreensão sobre si mesmo e sobre a sociedade. Assim, as discussões realizadas a partir da obra literária favorecem reflexões sobre diferentes questões sociais, entre elas o debate acerca da violência contra a mulher, temática que despertou interesse e sensibilização entre os estudantes. A dramatização permitiu que os estudantes reinterpretassem a narrativa literária a partir de suas próprias percepções, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

Nesse sentido, as experiências vivenciadas dialogam com as concepções de Paulo Freire, para quem o processo educativo deve estar pautado no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. A mediação da leitura e as atividades desenvolvidas buscaram promover justamente esse espaço de troca e reflexão, no qual os alunos puderam expressar suas ideias, experiências e percepções sobre os temas abordados.

Além dos impactos observados entre os estudantes, as atividades também contribuíram significativamente para a formação dos bolsistas do PIBID, que puderam vivenciar na prática, o planejamento de atividades pedagógicas, a mediação de leitura e a condução de debates em sala de aula. Essas experiências reforçam a importância do programa na formação docente, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e ao preparar os futuros professores para os desafios da realidade escolar.

Dessa forma, o PIBID evidencia-se como um espaço formativo essencial, pois permite que os licenciandos experimentem diferentes práticas pedagógicas, reflitam sobre o ensino e desenvolvam uma postura crítica e comprometida com uma educação mais democrática, sensível às questões sociais voltada para a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Docência e experiência na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Docência, formação e profissionalidade docente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2024.

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

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MATEUS, Elaine; EL KADRE, Aline; GAFFURI, Priscila. **Formação de professores e colaboração docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FORMANDO LEITORES - PIBID UCSAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA REALIDADE ESCOLAR AO TRABALHAR O LIVRO "*SHERLOCK HOLMES* - UM ESTUDO EM VERMELHO"

Clara Torres Barros[1]
Daniel Reis dos Santos[2]
Rujane Mota Alves[3]
Márcia Costa dos Reis[4]

RESUMO

O presente resumo tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas em sala de aula, as metodologias aplicadas e os resultados das propostas pedagógicas realizadas no âmbito do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O necessário para formar leitores é promover um ambiente de incentivo, onde os estudantes sintam-se acolhidos e motivados a explorar o mundo dos livros, conectando a leitura com suas realidades e interesses. As ações foram planejadas para aplicação em turmas distintas, priorizando o incentivo à leitura, a formação de leitores ativos e o contato com a literatura investigativa e a participação ativa dos estudantes durante o processo de aprendizagem. Essa prática pode ser fortalecida por meio de estratégias que conectem criatividade, raciocínio lógico e pertencimento alinhado à literatura, transformando a escola em um espaço de fruição cultural e de diálogo prazeroso para os alunos. As atividades tiveram como base a obra *Um Estudo em Vermelho*, de Arthur Conan Doyle, utilizada como referência para o estudo do gênero investigativo e a Literatura ficcional. A partir da leitura orientada, foram elaborados roteiros com questões interpretativas, exercícios de compreensão textual e propostas de análise da narrativa, considerando elementos como enredo, personagens, pistas, suspeitos e resolução do mistério. Essas ações permitiram uma abordagem crítica da obra, favorecendo o desenvolvimento do senso analítico e da curiosidade dos alunos, de um modo que os conectem com a leitura. Além das atividades de interpretação, foi proposta a produção de um conto autoral inspirado na estrutura do livro estudado em determinadas turmas, além da proposta da produção do gênero textual notícia, que se encontra em seu enredo investigativo criminalista. No entanto, para que o ensino da Literatura seja leve e efetivo, é fundamental que o(a) professor(a) compreenda que o literário não se limita ao texto isolado, mas estabelece um diálogo constante com outros tipos de textos e contextos.Na segunda etapa, os estudantes analisaram a estrutura do conto detetivesco e refletiram sobre os aspectos que tornam o gênero atrativo. Na terceira e quarta etapas, os alunos planejaram e desenvolveram seus próprios textos, contemplando título, detetive principal, descrição do crime, suspeitos, pistas e uma resolução lógica. Os resultados evidenciaram que as propostas contribuíram significativamente para o engajamento dos estudantes com a leitura e a escrita. Observou-se maior interesse pela literatura, aprimoramento do senso crítico e fortalecimento da criatividade. Dessa forma, o trabalho reforça a importância da literatura como instrumento pedagógico capaz de ampliar repertórios e formar leitores, estimular a leitura ativa e promover aprendizagens significativas no contexto escolar atual e o comprometimento com práticas educacionais que somam na construção educacional no contexto social escolar. A prática da leitura contribui para o aprimoramento do pensamento crítico, amplia o vocabulário e incentiva a imaginação,

[1]Graduanda em Letras Português (UCSAL). Bolsista do PIBID/ UCSAL;clara.barros@ucsal.edu.br
[2]Graduando em Letras Inglês (UCSAL). Bolsista do PIBID/ UCSAL;danielreis.santos@ucsal.edu.br
[3]Doutora em Letras (UFBA); Mestre em Letras (UFBA); Especialista em Estudos Linguísticos(UFBA); Graduada em Letras Vernáculas (UNEB); Docente da UNEB e da UCSAL; Coordenadora de Núcleo do PIBID/UCSAL; Médica (EBMSP/BAHIANA); rujane.alves@ucsal.br /ralves@uneb.br
[4]Especialista em Educação Especial Inclusiva((Anhanguera, Chancela Cairu),, Graduada em Letras Inglês (UFBA), professora supervisora do PIBID no Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas;marcinha65lg@gmail.com

além de oferecer momentos de reflexão. Quando a leitura é apresentada de maneira cativante e relevante, ela tem a capacidade de mudar a forma como os jovens encaram o aprendizado, despertando sua curiosidade e entusiasmo por descobrir novas realidades e se sentir representado com a própria. Assim, incentivar o prazer em ler é um investimento no futuro de indivíduos criativos e pensativos.

Palavras-chave: Leitura. Pensamento Crítico. Engajamento. Produção Textual.

INTRODUÇÃO

Auxiliar na construção de novos leitores e no incentivo dos alunos a se interessarem pela leitura constitui um desafio constante no ambiente escolar, sobretudo diante das múltiplas formas de acesso às informações disponíveis na contemporaneidade. Nesse contexto, o trabalho com a obra, *Um Estudo em Vermelho (Uma História de Sherlock Holmes)* mostrou-se uma estratégia eficaz para promover o engajamento dos estudantes com a literatura, especialmente por meio do contato com o gênero ficcional. Na formação de leitores o maior desafio em questão é a captura da atenção desses estudantes inseridos na constância do meio social. Sendo assim, as propostas trabalhadas têm o fundamento de alcançar esses alunos e alunas não inseridos no meio da leitura.

Ao longo desse percurso, as atividades foram cuidadosamente planejadas com o objetivo de estimular a participação ativa dos alunos e alunas, despertar a curiosidade e desenvolver o pensamento crítico. Dessa forma, buscou-se favorecer uma leitura significativa, na qual os estudantes pudessem se envolver com a narrativa de maneira reflexiva e relevante. A experiência evidenciou o potencial da literatura como ferramenta pedagógica capaz de ampliar o interesse, a atenção e a participação dos estudantes no contato com o texto literário e a produção da escrita.

No que se refere à prática pedagógica, foi elaborada uma apostila didática com a finalidade de aprofundar a compreensão da obra. Esse material inclui atividades voltadas para uma leitura atenta da narrativa, permitindo que os alunos interajam diretamente com o texto por meio de perguntas que os auxiliaram na interpretação dos acontecimentos, personagens e elementos centrais da história. Posteriormente, essas atividades serviram de base para a produção de textos do gênero notícia, possibilitando que os estudantes articulassem as informações adquiridas durante o processo de leitura. Esse trabalho contribuiu para o fortalecimento da compreensão do enredo, bem como para o desenvolvimento das habilidades de organização textual e adequação ao gênero

proposto. Dessa forma, os estudantes tiveram o contato direto com os gêneros textuais e suas diferenças, contribuindo com a formação do conhecimento literário e educacional.

Além disso, foi proposta a atividade de criação de um conto autoral. Para essa etapa, todos os alunos receberam uma folha-guia e o livro *Sherlock Holmes – Um Estudo em Vermelho,* essa folha-guia apresentava quatro etapas orientadoras da atividade. Apesar disso, a construção dos contos ficou sob responsabilidade dos próprios estudantes, que puderam criar livremente suas narrativas, personagens, crimes e suspeitos. A folha-guia apresentava apenas orientações iniciais sobre a estrutura de um conto detetivesco, como a introdução, a apresentação dos personagens, o cenário e aspecto da história.

No início da proposta, observou-se certa resistência por parte dos alunos, principalmente em relação à leitura. Entretanto, ao longo das discussões sobre o livro e das sugestões apresentadas pelos próprios estudantes para a elaboração da atividade, essa resistência foi gradualmente desconstruída, dando lugar a um interesse crescente pela proposta. A primeira etapa consistiu na leitura atenta do primeiro capítulo da obra, realizada em sala de aula. Em seguida, foi promovida uma discussão coletiva, na qual se abordaram as interpretações do texto, a forma como os personagens são apresentados e a importância da observação dos detalhes característicos do gênero policial.

Na folha-guia, também foi proposta uma leitura dirigida do primeiro ao terceiro capítulo, com foco na compreensão da estrutura narrativa da obra. Algumas semanas depois, os alunos iniciaram a produção de seus próprios contos, inspirando-se na organização do livro, porém desenvolvendo narrativas autorais e contextualizadas à sua realidade. Durante uma das discussões, os próprios alunos sugeriram a inclusão de professores e colegas como personagens das narrativas, adaptação que contribuiu significativamente para o aumento do engajamento e da sensação de pertencimento ao processo de aprendizagem. Em seguida, os colegas de turma e professores passaram a integrar as histórias criadas pelos alunos, que se expandiram para diferentes cenários e situações fictícias. A partir dessas adequações, percebeu-se maior receptividade por parte dos estudantes, redução da resistência inicial e uma participação mais ativa ao longo das atividades propostas.

O envolvimento dos alunos foi significativo, resultando em avanços perceptíveis no desenvolvimento da leitura, da escrita e do pensamento criativo. Por outra parte, os estudantes tiveram contato com outros gêneros literários, destacando se o romance

investigativo, no qual são apresentados a uma narrativa centrada na investigação de um assassinato misterioso.

Ao analisar os resultados e os ganhos obtidos com a proposta, torna-se fundamental contextualizar o ambiente de sala de aula em que as atividades foram aplicadas. Observou-se que parte dos alunos apresentava comportamentos desafiadores, o que demandou a reformulação do planejamento inicial e a adoção de novas estratégias para viabilizar a aplicação da proposta. Assim, a atividade foi adaptada de modo a torná-la mais dinâmica, ainda que com uma leve redução de sua complexidade. Porém, tornou-se ainda mais simbólico, fazendo com que os alunos fizessem ainda mais parte de toda a elaboração e produção.

METODOLOGIA

A metodologia do trabalho baseou-se na utilização da obra *Um Estudo em Vermelho*, de Arthur Conan Doyle, como eixo central para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A partir de uma leitura orientada e da discussão de capítulos selecionados, foram realizadas análises com o objetivo de estabelecer relações com o gênero policial/investigativo, favorecendo a compreensão de suas principais características narrativas, como a investigação, a dedução lógica, a análise de pistas e a construção do mistério.

O aluno foi colocado como protagonista do processo de aprendizagem, assumindo papel ativo no desenvolvimento das atividades propostas. Nesse sentido, foram promovidos momentos de escuta e diálogo, nos quais os estudantes puderam compartilhar ideias, hipóteses e interpretações acerca da narrativa, possibilitando a construção coletiva do conhecimento de forma prática, significativa e alinhada às vivências individuais. Orientar os alunos nesse processo proporciona aos professores uma sensação de realização e aprendizado contínuo, beneficiando todo o ambiente escolar. Além disso, é fundamental que esse estímulo à leitura seja contínuo, com seus valores culturais e experiências, contribuindo para superar desafios e formar leitores.

A escolha da obra não ocorreu de maneira aleatória, mas fundamentou-se nos editais disponíveis no acervo da biblioteca da própria escola, os quais subsidiaram a formação intitulada *"Ensinando a aprender por meio da literatura: uma proposta sustentável com acervo da Biblioteca do Colégio Mário Augusto Teixeira de Freitas"*. Essa formação teve como objetivo evidenciar práticas pedagógicas voltadas ao

desenvolvimento das competências leitoras, interpretativas e críticas por meio da literatura.

Como atividades práticas, os alunos realizaram a leitura e a discussão do primeiro capítulo da obra, analisando personagens, ambiente e o início do caso apresentado. Em seguida, participaram de uma roda de conversa, na qual levantaram hipóteses sobre o enredo e o desenvolvimento da investigação, exercitando a leitura crítica, o raciocínio lógico e a argumentação. Posteriormente, produziram contos de mistério autorais, aplicando as estratégias aprendidas, desenvolvendo criatividade, coerência textual e domínio das características do gênero policial.

A obra *Sherlock Holmes: Um Estudo em Vermelho* mostrou-se relevante por estimular habilidades como observação, dedução lógica e pensamento crítico. O gênero policial envolve o leitor ativamente no processo de investigação, incentivando uma leitura reflexiva. Além disso, contribui para a ampliação do vocabulário, o aprimoramento da escrita e o incentivo ao hábito da leitura. Por meio das análises realizadas pelo personagem Sherlock Holmes, o leitor é levado a refletir sobre justiça,razão e comportamento humano, tornando a experiência literária envolvente e formadora.

Dessa maneira, as atividades abrangeram diferentes áreas do conhecimento, ampliando o repertório dos alunos e promovendo uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada, contemplando as quatro competências apresentadas na proposta pedagógica.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico baseou-se no próprio livro *Um Estudo em Vermelho* e ao pensar na educação de leitura e interpretação, pensar em Paulo Freire é muito importante nessa formação. A partir do qual foram discutidos capítulos com o objetivo de alinhar a obra às atividades desenvolvidas no gênero investigativo. *Um Estudo em Vermelho* (*A Study in Scarlet*) é uma obra publicada originalmente em 1887, de autoria de Sir Arthur Conan Doyle, que apresenta o personagem Sherlock Holmes. Como afirma Cosson:

> *mais que isso, é preciso compreender que o literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura. Por essa razão, é papel da escola ampliar essas relações e não constrangê-las"* (Cosson, 2010, p. 58).

Essa perspectiva reforça a ideia de que a Literatura, quando inserida em um contexto mais amplo, não só favorece a leitura de obras canônicas, mas também amplia o horizonte de compreensão do aluno sobre o mundo e a cultura ao seu redor. A sistematização das práticas pedagógicas. Esse processo amplia as relações entre as diferentes formas de linguagem, enriquecendo a experiência de leitura e tornando ainda mais significativa.

Ao refletir sobre a prática de ensino e aprendizagem, Paulo Freire destaca a educação como um processo emancipador, no qual a leitura desempenha um papel fundamental. Para o autor, a literatura não se limita ao ensino da decodificação de palavras, mas possibilita ao leitor sentir, pensar e compreender o mundo de forma crítica. A leitura, nesse sentido, é concebida como um ato de libertação, capaz de promover a consciência social e política do indivíduo.

Freire defende que a educação literária deve ir além do aspecto mecânico da leitura, estimulando a interpretação crítica da realidade e incentivando a transformação do mundo. Dessa forma, o ensino da literatura contribui para o desenvolvimento da visão crítica dos alunos, permitindo que construam opiniões sobre o funcionamento da sociedade e reconheçam suas necessidades. Assim, a escola assume um papel essencial na formação de leitores conscientes, críticos e participativos, capazes de atuar de maneira reflexiva no contexto social em que estão inseridos.

> Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta constante viagem ao amanhã, se atrelam a um passado de exploração e de rotina. (Freire, Paulo. In: Brandão, Carlos Rodrigues, 1982).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados pedagógicos alcançados a partir da implementação do método e da ferramenta de ensino e aprendizagem mostraram-se amplamente encorajadores, evidenciando a eficácia da proposta desenvolvida. A experiência demonstrou que o método adotado foi significativo para estimular o interesse dos alunos, não apenas em relação à prática da leitura, mas também quanto ao conteúdo trabalhado e ao contexto narrativo apresentado. Observou-se que a aproximação com um gênero literário

instigante, aliado a estratégias pedagógicas bem estruturadas, contribuiu para a redução da resistência inicial dos estudantes diante do texto literário.

As atividades propostas ao longo do processo também se mostraram fundamentais para o alcance desses resultados, para o alcance de leitores mais imersos ao mundo literário. Ao promover debates e discussões coletivas, foi possível criar espaços de escuta e troca de ideias, nos quais os alunos puderam compartilhar suas interpretações, defender pontos de vista e refletir criticamente sobre os acontecimentos de um enredo. Essas interações favoreceram o desenvolvimento da oralidade, do pensamento crítico e da capacidade argumentativa, habilidades essenciais para a formação do leitor e do sujeito crítico.

Além do envolvimento com a leitura em si, os alunos e alunas passaram a demonstrar curiosidade e iniciativa na leitura para explorar os temas abordados na obra, o que favoreceu a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo. Esse interesse ampliado refletiu-se na participação espontânea durante as atividades, bem como na disposição para formular hipóteses, questionar acontecimentos da narrativa e relacionar os elementos do texto com situações conhecidas de seu cotidiano. Dessa forma, a leitura deixou de ser uma atividade meramente obrigatória e passou a ser percebida como uma prática significativa e prazerosa.

Outro aspecto relevante observado foi o fortalecimento da autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem. À medida que as atividades avançavam, os alunos passaram a demonstrar maior segurança na leitura e na análise do texto, utilizando estratégias próprias para compreender a narrativa e construir sentidos. Essa autonomia refletiu-se também na produção escrita, uma vez que os estudantes conseguiram articular ideias com maior clareza, respeitar a estrutura dos gêneros trabalhados e empregar elementos narrativos de forma mais consciente.

De modo geral, os resultados obtidos indicam que a abordagem adotada favoreceu a integração entre leitura, análise crítica e participação ativa dos alunos, promovendo um aprendizado significativo. A combinação entre o uso de uma obra literária envolvente, atividades mediadas e espaço para a criatividade mostrou-se eficaz para potencializar o interesse e o engajamento dos estudantes. Assim, a experiência evidencia que metodologias que valorizam a interação, o protagonismo discente e o diálogo com o texto literário contribuem de maneira expressiva para um processo de ensino e aprendizagem mais gratificante e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que os alunos obtiveram ganhos significativos ao entrarem em contato com novas narrativas literárias e com um novo gênero textual. Ao longo do desenvolvimento das atividades, os estudantes se desafiaram a criar histórias mais elaboradas, apresentando desfechos surpreendentes e um contato maior com a escrita e a produção.

O trabalho sistemático com a leitura e a escrita contribuiu de forma expressiva para o aprimoramento das habilidades cognitivas, especialmente no que se refere à interpretação textual, à dedução lógica e à construção de sentidos. O contato com a narrativa de *Sherlock Holmes* também possibilitou reflexões sobre o papel do investigador nos dias atuais, ampliando o olhar dos alunos para diferentes profissões e suas relações com a obra literária.

Além da leitura e da produção escrita, os estudantes vivenciaram a narrativa de maneira integral, explorando diversas vertentes do texto, relacionando-o a ideias, contextos e possibilidades profissionais. Esse processo favoreceu a participação ativa de todos, respeitando as habilidades individuais, mas incentivando cada aluno a se arriscar, aprender e evoluir.

Outro ganho notável foi o significativo enriquecimento do vocabulário, resultado do contato contínuo com a linguagem literária e das discussões realizadas ao longo das atividades, contribuindo para uma formação mais crítica e autônoma dos alunos. Conclui-se que formar leitores não é só ensinar a ler, mas criar oportunidades para que cada aluno encontre nos livros um refúgio, um aprendizado ou até mesmo uma inspiração para sonhar mais alto. E é isso que faz toda a diferença: acreditar que, mesmo com os desafios, é possível transformar vidas por meio da leitura.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2010.

DOYLE, Arthur Conan. **A study in scarlet**. London: Ward, Lock&Co., 1887.

FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível.**In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador:** vida e morta. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

LEITURA LITERÁRIA, ESCUTA ATIVA E PROTAGONISMO JUVENIL: EXPERIÊNCIAS PIBIDIANAS NO ENSINO MÉDIO

Beatriz Andrade Maia Lopes[1]
Maria do Socorro Cordeiro Rodrigues[2]
Rujane Mota Alves[3]
Marcia Costa dos Reis[4]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da leitura literária no Ensino Médio, considerando a liberdade de escolha das obras e a escuta ativa como estratégias pedagógicas de formação leitora e desenvolvimento crítico. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas, em Salvador-BA, a partir da realização de um projeto de leitura literária com estudantes do 1º, 2º E 3º do Ensino Médio, Turma A e B do Turno Matutino. A obra escolhida para a intervenção foi Rose Procura Jack, de Mel Darbon, selecionada democraticamente pelos próprios estudantes a partir do acervo da biblioteca escolar, valorizando o protagonismo juvenil e o interesse dos participantes no processo de aprendizagem. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, articulada ao levantamento bibliográfico fundamentado em autores como Paulo Freire, Rildo Cosson, Regina Zilberman, Isabel Solé, Maria Thereza Fraga Rocco e Carl Rogers. As práticas pedagógicas desenvolvidas envolveram leitura colaborativa, rodas de conversa, produção de resumos interpretativos, textos dissertativo-argumentativos e atividades criativas voltadas à construção de sentidos e ao fortalecimento da autonomia intelectual dos estudantes. Além disso, a narrativa literária foi articulada à discussão sobre inclusão social e diversidade, em diálogo com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), possibilitando reflexões acerca da empatia, do respeito às diferenças e do combate ao capacitismo. Os resultados evidenciaram avanços significativos no interesse pela leitura, na ampliação do repertório sociocultural, na capacidade argumentativa e na participação ativa dos estudantes nas discussões propostas. Conclui-se que a leitura literária, quando mediada de forma humanizada e significativa, constitui-se como importante instrumento de formação crítica, contribuindo não apenas para o desenvolvimento das competências leitoras e interpretativas, mas também para a construção de sujeitos mais conscientes, reflexivos e socialmente sensíveis.

Palavras-chave: Leitura Literária. Inclusão. Repertório Sociocultural. Estratégias Pedagógicas. ENEM.

INTRODUÇÃO

Ler é uma maneira de se conectar com o que está escrito, tentando entender o que o texto quer passar. Quando lemos, nosso cérebro trabalha para captar as informações e compreender o sentido daquilo que estamos lendo. Por isso, a leitura não

[1]Graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Católica do Salvador-UCSAL; Bolsista PIBID/UCSAL; ;beatriz.lopes@ucsal.edu.br
[2]Graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Católica do Salvador-UCSAL; Bolsista PIBID/UCSAL; mariasocorro.rodrigues@ucsal.edu.br
[3]Doutora em Letras (UFBA); Mestre em Letras (UFBA); Especialista em Estudos Linguísticos (UFBA); Graduada em Letras Vernáculas (UNEB); Docente da UNEB e da UCSAL; Coordenadora de Núcleo do PIBID/UCSAL; Médica (BAHIANA/EBMSP); rujane.alves@ucsal.br ⁄ ralves@uneb.br
[4]Especialista em Educação Especial Inclusiva (Anhanguera, Chancela Cairu), Graduada em Letras Inglês (UFBA), professora supervisora do PIBID no Colégio Mário Augusto Teixeira de Freitas, marcinha65lg@gmail.com

é só uma atividade prazerosa que estimula a imaginação, mas também um dos melhores exercícios para o funcionamento e o crescimento das nossas habilidades cognitivas.

Diante dessa importância, ler e escrever são alicerces fundamentais para o desenvolvimento do homem, permitindo registrar sentimentos, recordações e conhecimentos, como forma de comunicação com o mundo exterior. Ainda assim, aprender a ler continua sendo um grande desafio na educação básica.

Nesse contexto, na etapa do Ensino Médio, as dificuldades relacionadas à leitura e à interpretação de textos têm se tornado uma preocupação relevante para toda a comunidade escolar. Embora a maioria dos estudantes já domine os processos básicos de ler e escrever, muitos não demonstram interesse pela leitura, tampouco desenvolveram o hábito leitor. Além disso, mesmo entre aqueles que leem, há dificuldades recorrentes na apreensão do sentido e do significado dos textos. Isso ocorre porque leitura e compreensão, embora relacionadas, constituem processos distintos.

Assim, este artigo objetiva discutir a relevância da leitura literária no Ensino Médio, com ênfase na liberdade de escolha das obras e na escuta ativa, fundamentando-se na experiência desenvolvida pelas pesquisadoras no âmbito do PIBID, no Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas.

Para isso, toma-se como referência a obra "Rose Procura Jack", da autora Mel Darbon, buscando promover uma relação mais significativa com a leitura literária e com o processo de inclusão, à luz da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de nº 13.146 de 2015.

Parte-se da compreensão de que a leitura não se constrói de forma impositiva, mas por meio de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo do estudante e sua relação com o texto literário.

Nessa perspectiva, o Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, requer um olhar mais humanizado, considerando que se encontram em um momento de definições importantes, trajetórias profissionais, além da preparação das avaliações externas, como o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura literária desempenha importante papel na formação crítica e social dos estudantes, especialmente no Ensino Médio. Mais do que decodificar palavras, ler implica interpretar o mundo, construir sentidos e ampliar o repertório sociocultural.

Nesse contexto, o ensino da literatura deve ultrapassar práticas mecanizadas e aproximar o texto literário da realidade dos estudantes.

Cosson (2011) defende o letramento literário como prática capaz de promover reflexão, interpretação e formação crítica. Para o autor, a literatura precisa ser trabalhada de forma significativa, permitindo que o estudante desenvolva autonomia leitora. Em consonância, Zilberman (1991) afirma que a leitura literária possibilita ao aluno estabelecer relações entre o texto e suas experiências de vida.

Rocco (1992) destaca que a formação do leitor ocorre de maneira contínua e pode ser comprometida quando a literatura é apresentada de forma excessivamente escolarizada. Dessa forma, torna-se necessário construir práticas pedagógicas que despertem interesse e pertencimento.

Paulo Freire (1989) enfatiza que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", defendendo uma educação dialógica e humanizadora. Para o autor, a leitura deve contribuir para a consciência crítica e para a participação ativa do sujeito na sociedade.

No campo das estratégias de leitura, Solé (2018) ressalta a importância de práticas que auxiliem os estudantes na compreensão textual, na realização de inferências e na mobilização de conhecimentos prévios. Essas estratégias favorecem maior autonomia e participação no processo de aprendizagem.

Além disso, Carl Rogers (1983) contribui para a discussão ao defender a escuta ativa como elemento fundamental para uma educação mais humanizada. Ambientes pautados no diálogo e no respeito fortalecem a autoestima, a participação e o protagonismo dos estudantes.

Por fim, a leitura literária também pode contribuir para discussões sobre inclusão e diversidade, especialmente quando articulada à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Obras que abordam diferenças, respeito e empatia ampliam o repertório sociocultural dos estudantes e favorecem a construção de uma formação mais crítica e cidadã.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, articulada ao estudo bibliográfico sobre letramento literário no Ensino Médio. A metodologia desenvolveu-se a partir das práticas pedagógicas

realizadas pelas pibidianas no projeto de leitura do Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas, em Salvador.

Para a realização deste estudo, utilizou-se como objeto de intervenção pedagógica a obra *Rose Procura Jack,* de Mel Darbon, articulada ao levantamento bibliográfico em bases de dados acadêmicas, como a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico. A fundamentação teórica da pesquisa apoiou-se nos estudos de Rocco (1992), Freire (1989), Zilberman (1991), Cosson (2006; 2011), Solé (2018) e Rogers (1983), autores que discutem a leitura literária, o letramento, as estratégias de compreensão leitora e a escuta ativa no processo educacional.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir dos descritores: "Leitura Literária", "Inclusão", "Repertório Sociocultural", "Estratégias Pedagógicas" e "ENEM", buscando produções científicas relacionadas à formação leitora no Ensino Médio. O período de coleta e sistematização das informações ocorreu entre os meses de março e dezembro de 2025

DESENVOLVIMENTO

No contexto do Ensino Médio, os estudantes vivenciam intensas transformações biológicas, emocionais, cognitivas e sociais que influenciam diretamente seus processos de aprendizagem e sua relação com a leitura. Embora muitos já tenham tido contato prévio com práticas leitoras ao longo da trajetória escolar, esse contato, frequentemente, ocorre de maneira descontínua e pouco significativa, dificultando a consolidação do hábito da leitura como prática formativa e cotidiana.

Tal situação pode estar relacionada tanto à falta de interesse dos próprios estudantes quanto às metodologias pouco atrativas adotadas em algumas escolas, o que contribui para a desmotivação e para a ausência do prazer em ler. É necessária autenticidade nesse processo. A proposta de leitura deve ser transparente e dialogada, além de possibilitar a liberdade de escolha dos textos e das obras por parte dos próprios estudantes.

Nessa fase da vida, torna-se fundamental desenvolver práticas pedagógicas que aproximem a leitura da realidade dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e participativo. A utilização de obras e gêneros textuais que dialoguem com o universo juvenil favorece o interesse pela leitura, amplia o repertório sociocultural e contribui para a formação de leitores críticos e autônomos.

Segundo Rocco (1992): "A formação do leitor é um processo contínuo e marcado por rupturas, especialmente quando a leitura literária é apresentada de forma excessivamente escolarizada e distante da realidade do aluno."

Nessa perspectiva, a permanência de práticas pedagógicas mecanizadas e descontextualizadas dificulta a formação de leitores no Ensino Médio, uma vez que desconsidera as vivências e a realidade sociocultural dos estudantes, comprometendo o desenvolvimento da leitura crítica e significativa ao longo de sua trajetória escolar.

Em conseguinte, Zilberman (1991), defende que a literatura, quando mediada de forma significativa, permite ao aluno construir sentidos próprios e estabelecer relações entre o texto e sua realidade. A mediação docente na seleção cuidadosa das obras contribui para o desenvolvimento do hábito de ler, pois textos significativos despertam o interesse e ampliam a capacidade crítica do estudante. Logo, a cognição assume um caráter mais reflexivo.

Corroborando essa perspectiva, Paulo Freire (1989) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, destacando a importância de o estudante reconhecer, nos textos literários, aspectos relacionados às suas vivências e experiências sociais. Dessa forma, a leitura deixa de assumir um caráter mecanizado e passa a constituir-se como uma prática crítica, reflexiva e significativa.

A leitura literária significativa também se articula à perspectiva da inclusão e da garantia de direitos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito à educação em igualdade de condições, princípio reafirmado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, que define a educação como um direito social de todos os cidadãos, incluindo as pessoas atípicas.

Apresentar aos estudantes obras que valorizem a diversidade, a autonomia e o respeito às diferenças contribui para a formação cidadã e para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Como experiência formativa, destaca-se a obra Rose Procura Jack, de Mel Darbon, trabalhada a partir do interesse dos próprios estudantes.

A narrativa apresenta o percurso de autoafirmação da personagem Rose Tremayne, uma adolescente com Síndrome de Down, evidenciando sua busca por independência, autonomia e construção identitária. Esses elementos dialogam diretamente com as vivências juvenis, possibilitando-os estabelecerem relações entre a obra literária e suas próprias experiências de vida.

A narrativa acompanha a trajetória de Rose Tremayne, jovem com Síndrome de Down que busca autonomia, identidade e independência em suas escolhas e relações.

Ao abordar experiências humanas e sociais próximas da realidade juvenil, a obra favorece a identificação, a empatia e a reflexão sobre as diferenças.

A leitura possibilitou debates sobre inclusão, respeito e convivência social, contribuindo para a ampliação do repertório sociocultural e argumentativo dos estudantes, especialmente na produção textual dissertativo-argumentativa do ENEM. Dessa forma, a literatura evidenciou seu potencial formativo, crítico e humanizador.

A LIBERDADE DE ESCOLHA E O REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL

As práticas pedagógicas que favorecem a escolha na produção e na leitura de obras fazem diferença no desenvolvimento do indivíduo como leitor. Ler com prazer amplia as funções do sujeito, contribuindo, inclusive, para que se torne um leitor mais competente. Entretanto, dar a autonomia na seleção de textos e obras literárias permite que o estudante se envolva de forma mais significativa com a leitura escolhida.

A liberdade de escolher o livro na etapa do ensino médio, o que se deseja ler, garante maior interesse ao processo de leitura, transformando ações e funções na vida dessas pessoas, tanto no âmbito acadêmico quanto no social e cultural. Trata-se de um processo construído de forma conjunta, no qual professor e aluno caminham na mesma direção, desenvolvendo e criando possibilidades de aprendizagem.

Faz-se necessário citar que o Brasil carrega, em sua trajetória histórica, profundas disparidades socioeconômicas, marcadas por desigualdades históricas e problemas sociais. A educação, ao longo do tempo, não foi tratada como prioridade por muitos governos, o que contribuiu significativamente para o aumento do número de jovens analfabetos funcionais.

Esses estudantes acabam enfrentando uma concorrência desigual nos processos de avaliações externas, quando comparados àqueles que tiveram acesso a um ensino de qualidade ao longo de sua formação. Entretanto, o incentivo e o investimento em obras literárias que ampliem e enriqueçam o repertório sociocultural podem minimizar essa realidade, promovendo maior equidade na disputa por oportunidades em relação aos alunos da rede privada.

De acordo com Freire, 1982: “A leitura é um ato de criação, liberdade e intervenção política, essencial para o empoderamento e a transformação da realidade do aluno”. (Paulo Freire, 1982)

O acesso à leitura possibilita que esses sujeitos façam escolhas mais conscientes ao longo de suas trajetórias de vida, considerando a realidade social, econômica e cultural do país. Diante disso, é importante destacar que, em avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é exigido dos jovens o desenvolvimento de uma redação fundamentada na compreensão da realidade sociocultural brasileira.

O centro da questão desse processo está na escolha das obras a serem trabalhadas como repertório sociocultural, de modo que atribuam sentido à construção de argumentos sobre diferentes temáticas, em consonância com a proposta educativa. Esse trabalho deve ocorrer com a mediação do professor, responsável por orientar os estudantes por meio da apresentação de esquemas argumentativos.

Para Freire (1982), o aluno quando começa: "[...] Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar." (Freire, 1982, p.28).

O alunado quando passa a dialogar e interagir com a realidade, tem capacidade de transformar sua aprendizagem em inteligências criativas, transformando esse conhecimento bruto em saberes. Ao reescrever a realidade, ele se torna criador, e não apenas alguém que assiste à história acontecer. Capacita-se para ser seu próprio espectador da sua vida.

PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO PIBID

O desenvolvimento das práticas do projeto de leitura literária no Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas iniciaram-se a partir de encontros de planejamento entre as pibidianas e a professora supervisora. Esses momentos possibilitaram a organização das etapas, estratégias e intervenções pedagógicas, considerando as necessidades dos estudantes e a construção de uma prática de leitura mais significativa, participativa e humanizada.

De acordo com o que foi definido, o projeto foi dividido em etapas, de modo a favorecer uma maior aceitação por parte dos estudantes e a alcançar os objetivos de forma mais eficiente e satisfatória. Segundo Isabel Solé, "o ensino das estratégias de leitura ajuda o estudante a aplicar seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto e a identificar e esclarecer o que não entende." (Solé, 2018).

Nessa perspectiva, destacou-se a importância de seguir e aplicar estratégias que despertassem, nesse núcleo de ensino do Ensino Médio, o interesse e a prática da leitura literária. Seguindo a mesma linha de pensamento, Solé, 2018, responde em entrevista

dada à Revista Nova Escola a seguinte pergunta: De que forma as estratégias realizadas antes, durante e depois da leitura podem auxiliar a compreensão?

> Elas ajudam o estudante a utilizar o conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar as coisas que não entende e esclarecê-las para que possa retrabalhar a informação encontrada por meio de sublinhados e anotações ou num pequeno resumo, por exemplo. (Solé, 2018)

Em concordância com esse pensamento, a valorização do conhecimento prévio de cada um deles, deu-se de forma respeitável e em conformidade com o literário, as estratégias partiram da escolha democrática da turma a partir do acervo da biblioteca do Colégio. Os alunos tiveram acesso a diversos livros, podendo manuseá-los e conhecer autores e seus títulos. Inicialmente, discorreu sobre o letramento literário e sua importância como prática fundamental para a formação do leitor mais crítico.

A partir desse contato, realizaram a escolha da obra Rose Procura Jack, da autora Mel Darbon, e, em seguida, iniciou-se a leitura nas turmas do 3º ano do Ensino Médio. Após a apresentação da proposta, com a explanação de todas as fases e de seu desenvolvimento ao longo do semestre, a obra foi dividida em capítulos e as turmas organizadas em equipes de leitura, como mais uma estratégia facilitadora dessa prática.

Feita a divisão das equipes, foi realizada a leitura do prefácio em sala de aula para todos os alunos e, em seguida, uma roda de conversa, a fim de que compartilhassem suas primeiras impressões sobre a história. As turmas foram organizadas em seis equipes, e, a cada aula semanal, os grupos realizavam a leitura, discutiam os capítulos e apresentavam suas interpretações e pontos de vista.

Durante a leitura dos capítulos, foram desenvolvidas diversas atividades com o objetivo de ampliar o aproveitamento da aprendizagem. Essas ações incluíram a produção de resumos, rodas de conversa, confecção de painéis, além da criação de poemas, textos e músicas, sempre realizadas de forma colaborativa. A obra possibilitou debates importantes sobre a Síndrome de Down e o combate ao capacitismo, contribuindo para uma postura mais sensível e respeitosa nas relações sociais.

Ao longo do projeto, as rodas de conversa tiveram papel ímpar, pois possibilitaram que os alunos discutissem os capítulos lidos, trocassem opiniões e refletissem sobre temas como inclusão, empatia e respeito às diferenças. A valorização da escuta esteve presente em toda a proposta inicial. É importante destacar que houve

debates significativos em sala de aula e diferentes pontos de vista, o que enriqueceu a aplicabilidade da prática pedagógica.

Em consonância com Carl Rogers, fundador da Psicologia Humanista e defensor da escuta ativa, essa abordagem constituiu-se como o alicerce de toda a nossa metodologia, promovendo uma educação mais humanizada, que valoriza a voz de todo o alunado, seus gestos, seus silêncios e suas interações. Nessa perspectiva, o sujeito escolar precisa ser ouvido e visto para além do currículo formal.

Segundo Rogers, 1980, "quando alguém é verdadeiramente escutado, sem julgamentos ou tentativas de mudança, inicia-se um processo de transformação". Nesse sentido, quando o discente percebe que está sendo ouvido, demonstra maior estímulo, interesse em aprender e participar das atividades. Sua participação em sala de aula tende a aumentar, tornando o ambiente mais propício ao que foi planejado, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia e da autoestima.

Diante dessa explanação, foi construído, aplicado e finalizado o projeto de leitura literária baseado na obra Rose Procura Jack, articulado com a discussão sobre a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), com o objetivo de ampliar o repertório sociocultural dos alunos e educá-los para a convivência em sociedade, pautada no respeito às diferenças e na empatia.

Por fim, as produções e reflexões desenvolvidas ao longo do projeto foram apresentadas no seminário do PIBID, evidenciando que a leitura literária pode transformar a relação dos estudantes com o conhecimento, contribuir para sua formação crítica e servir como importante repertório para a produção textual exigida no ENEM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a leitura literária no Ensino Médio implica compreender que os estudantes se envolvem mais com a leitura quando as obras dialogam com suas vivências e realidades. Textos significativos fortalecem a aprendizagem, ampliam a construção de sentidos e contribuem para a formação crítica, afetiva e humana dos sujeitos.

Nesse sentido, torna-se fundamental valorizar uma educação humanizadora, pautada no respeito às diferenças e na leitura literária como prática pedagógica transformadora. Ler e escrever devem ser processos mediados pedagogicamente, baseados na troca de conhecimentos, e não ações impositivas.

O projeto, desenvolvido a partir da obra *Rose Procura Jack*, utilizou práticas de escuta ativa, diálogo e produção colaborativa, fortalecendo o protagonismo estudantil. A articulação com a Lei Brasileira de Inclusão contribuiu para a ampliação do repertório sociocultural e para o desenvolvimento da empatia, do respeito e da convivência social.

Desse modo, o projeto reafirmou o potencial da leitura literária como prática formativa, capaz de ampliar o repertório sociocultural, fortalecer a argumentação crítica e contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, sensíveis e participativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Documento Básico.** Brasília, DF: INEP, 2023.

COSSON, Rildo. **A prática do letramento literário em sala**. In: GONÇALVES, Adair e PINHEIRO, Alexandra S. (Orgs.). Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

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

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino: uma problemática.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

ROGERS, Carl R. **Um jeito de ser.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SOLÉ, Isabel. **A leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias**. Revista Nova Escola. 6 mar. 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura e o ensino de literatura.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

TRILHANDO O LIVRO FELICIDADE NÃO TEM COR DE JÚLIO EMÍLIO BRAZ COMO FERRAMENTA ANTIRRACISTA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PIBID

Jorge Luís da Boa Morte Davi[1]
Rujane Mota Alves[2]
Márcia Costa dos Reis[3]

RESUMO

O presente artigo pretendeauxiliar os docentes na formação de leitores críticos, capazes de refletir sobre discriminação, identidade e cidadania. O livro Felicidade *não tem cor*, de Júlio Emílio Braz, narra a história de Fael, um menino negro que, no ambiente escolar, enfrenta episódios de preconceito e exclusão em razão da cor de sua pele. Compreende-se como a narrativa literária constrói sentidos sobre racismo, identidade negra e preconceito no ambiente escolar, reforçando assim a importância social do tema.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Literatura Negra. Pluralidade Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de reconhecer e combater as diversas formas de discriminação presentes na sociedade. Nesse cenário, a literatura se apresenta como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de sensibilizar, provocar reflexões e abrir caminhos para práticas educativas mais inclusivas.

O livro *Felicidade não tem cor*, de Júlio Emílio Braz, insere-se nesse contexto como uma obra que dialoga diretamente com questões de identidade, racismo e preconceito. A narrativa acompanha Fael, um menino negro que vivência episódios de exclusão e discriminação no ambiente escolar em razão da cor de sua pele.

Ao retratar essas experiências, a obra evidencia como o racismo se manifesta de forma explícita e sutil no cotidiano escolar, impactando não apenas a autoestima, mas também o processo de aprendizagem e socialização. Dessa forma, a literatura se torna um espaço de denúncia e reflexão sobre práticas discriminatórias ainda presentes na sociedade.

[1] Graduado em Letras Português– (UCSAL).Ex-bolsista do PIBID,e-mail:jorge.davi@ucsal.edu.br
[2] Doutora em Letras (UFBA); Mestre em Letras (UFBA); Especialista em Estudos Linguísticos (UFBA); Graduada em Letras Vernáculas (UNEB); Docente da UNEB e da UCSAL; Coordenadora de Núcleo do PIBID/UCSAL; Médica (BAHIANA/EBMSP)rujane.alves@ucsal.br / ralves@uneb.br
[3]Especialista em Educação Especial Inclusiva (Anhanguera, Chancela Cairu),, Graduada em Letras Inglês (UFBA), professora supervisora do PIBID no Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas, *marcinha65lg@gmail.com*

Este artigo propõe uma leitura crítica da obra como recurso didático, destacando sua relevância para a construção de uma educação antirracista. A análise busca compreender como a narrativa literária contribui para a formação de leitores críticos, capazes de identificar e questionar estruturas discriminatórias.

Além disso, pretende-se discutir estratégias pedagógicas que utilizem a obra como ponto de partida para debates sobre cidadania, identidade negra e pluralidade cultural. Ao reconhecer a importância da literatura como mediadora de sentidos, reforça-se o papel da escola como espaço de transformação social.

Assim, o estudo reafirma que *Felicidade não tem cor* não é apenas uma narrativa literária, mas uma ferramenta pedagógica que possibilita práticas educativas voltadas para a inclusão, a valorização da diversidade e a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

SOBRE A OBRA E O AUTOR

Júlio Emílio Braz é um dos mais importantes escritores da literatura afro-brasileira contemporânea, cuja produção se caracteriza pela diversidade de gêneros e pela centralidade de temas sociais. Nascido em Minas Gerais, Braz construiu sua trajetória como escritor autodidata, publicando desde histórias em quadrinhos até romances e literatura infantojuvenil. Sua obra é marcada pelo compromisso em dar visibilidade às experiências da população negra, denunciando o racismo e promovendo reflexões sobre identidade e cidadania.

No livro *Felicidade não tem cor*, Braz apresenta a história de Fael, um menino negro que enfrenta preconceito e exclusão no ambiente escolar em razão da cor de sua pele. A narrativa expõe como o racismo se manifesta de forma cotidiana, tanto em atitudes explícitas quanto em práticas sutis, impactando diretamente a autoestima e o processo de socialização de crianças e adolescentes. Ao trazer essa realidade para o espaço literário, o autor oferece ao leitor a oportunidade de refletir sobre a urgência de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o respeito às diferenças.

A relevância da obra de Braz se insere em um movimento mais amplo de escritores que utilizam a literatura como ferramenta de resistência e denúncia. Nesse sentido, sua produção dialoga com a de **Conceição Evaristo**, que cunhou o conceito de *escrevivência*, defendendo que a escrita negra nasce das experiências vividas e compartilhadas. Em *Ponciá Vicêncio*, Evaristo retrata a trajetória de uma mulher negra

marcada por desigualdades sociais e raciais, reforçando a importância da literatura como espaço de memória e denúncia.

Outro autor fundamental é **Abdias do Nascimento**, ativista e intelectual, cuja obra *O genocídio do negro brasileiro* denuncia as estruturas de exclusão e violência que historicamente atingem a população negra. Sua reflexão amplia o debate iniciado por Braz, ao evidenciar que o racismo não é apenas uma prática individual, mas uma estrutura social que precisa ser enfrentada por meio da educação e da cultura.

No campo da educação, **Nilma Lino Gomes** contribui com reflexões essenciais em *Sem perder a raiz*, obra que discute a importância da identidade negra na formação escolar e a necessidade de práticas pedagógicas antirracistas. Gomes destaca que a escola deve ser um espaço de valorização da diversidade, reforçando a ideia de que obras como *Felicidade não tem cor* podem ser utilizadas como instrumentos pedagógicos para promover debates sobre cidadania e pluralidade cultural.

O antropólogo **Kabengele Munanga**, em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, problematiza o mito da democracia racial, demonstrando como essa narrativa contribuiu para invisibilizar o racismo e perpetuar desigualdades. Sua análise dialoga diretamente com a obra de Braz, ao mostrar que o preconceito vivenciado por Fael não é um caso isolado, mas parte de uma estrutura social que precisa ser desvelada e combatida.

No campo internacional, **Stuart Hall** oferece contribuições teóricas relevantes ao discutir, em *A identidade cultural na pós-modernidade*, como as identidades são construídas socialmente e atravessadas por relações de poder. Essa perspectiva ajuda a compreender como a identidade negra é constantemente tensionada em contextos de exclusão, como o ambiente escolar retratado por Braz.

Assim, Júlio Emílio Braz, ao lado de autores como Conceição Evaristo, Abdias do Nascimento, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Stuart Hall, constrói um campo literário e pedagógico que denuncia o racismo, valoriza a identidade negra e oferece caminhos para práticas educativas antirracistas. Sua obra não se limita ao campo literário, mas se torna uma ferramenta pedagógica que possibilita a formação de leitores críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Em síntese, *Felicidade não tem cor* reafirma a importância da literatura como mediadora de sentidos e como instrumento de transformação social. Ao narrar a experiência de Fael, Júlio Emílio Braz não apenas denuncia o racismo presente nas escolas, mas também convoca educadores e leitores a refletirem sobre a necessidade de práticas pedagógicas que promovam pluralidade, respeito às diferenças e consciência

crítica. Dessa forma, sua obra se insere em um movimento coletivo de escritores e intelectuais que utilizam a palavra como arma contra a exclusão e como caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e analítico, voltada para a compreensão da obra *Felicidade não tem cor*, de Júlio Emílio Braz, como instrumento pedagógico antirracista. A escolha da metodologia qualitativa justifica-se pela necessidade de interpretar sentidos, representações e experiências narradas na obra, relacionando-os com práticas educativas que promovam a pluralidade e o respeito às diferenças.

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico de autores que discutem literatura negra, identidade e educação antirracista, como Conceição Evaristo, Abdias do Nascimento, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Stuart Hall. Esse referencial teórico permitiu estabelecer diálogos entre a narrativa literária e os conceitos de identidade, cidadania e combate ao racismo, ampliando a análise da obra de Braz.

A análise da obra foi conduzida por meio da leitura crítica e interpretativa, destacando elementos narrativos que evidenciam situações de preconceito e exclusão vividas pelo protagonista Fael. Esses elementos foram categorizados em três eixos principais: (1) manifestações do racismo no ambiente escolar; (2) construção da identidade negra na infância e adolescência; (3) possibilidades pedagógicas da literatura como ferramenta de resistência e conscientização.

Além da análise literária, a metodologia incluiu a reflexão sobre práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir da obra. Para isso, foram examinados estudos acadêmicos e propostas de intervenção pedagógica que utilizam a literatura como recurso para promover debates sobre diversidade e cidadania. Essa etapa buscou aproximar a teoria da prática docente, oferecendo subsídios para que professores possam trabalhar a obra em sala de aula de forma crítica e transformadora.

O estudo também se apoiou em documentos oficiais da educação brasileira, como a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esses instrumentos legais foram considerados como parâmetros para a análise, reforçando a pertinência da obra de Braz no contexto escolar.

Por fim, a metodologia adotada buscou articular literatura, teoria crítica e prática pedagógica, de modo a evidenciar que *Felicidade não tem cor* não é apenas uma narrativa literária, mas um recurso didático capaz de contribuir para a formação de leitores críticos e conscientes. A análise, portanto, não se limita ao campo literário, mas se expande para o campo educacional, propondo caminhos para uma educação antirracista e plural.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste artigo fundamenta-se em autores e obras que discutem a literatura negra, a identidade cultural e a educação antirracista, estabelecendo diálogos com a narrativa de Júlio Emílio Braz em *Felicidade não tem cor*. A escolha desses referenciais busca compreender como a literatura pode se tornar uma ferramenta pedagógica capaz de promover pluralidade, respeito às diferenças e consciência crítica.

Em primeiro lugar, destaca-se **Conceição Evaristo**, cuja produção literária e teórica introduziu o conceito de *escrevivência*. Para Evaristo, a escrita negra nasce das experiências vividas e compartilhadas, transformando memórias individuais em narrativas coletivas. Em obras como *Ponciá Vicêncio*, a autora evidencia como a literatura pode denunciar desigualdades sociais e raciais, ao mesmo tempo em que valoriza a identidade negra.

Outro marco teórico é **Abdias do Nascimento**, ativista e intelectual que, em *O genocídio do negro brasileiro*, denuncia as estruturas históricas de exclusão e violência contra a população negra. Sua reflexão amplia o debate sobre racismo estrutural, mostrando que práticas discriminatórias não se limitam a atitudes individuais, mas são sustentadas por sistemas sociais e institucionais.

No campo da educação, **Nilma Lino Gomes** oferece contribuições fundamentais em *Sem perder a raiz*, obra que discute a importância da identidade negra na formação escolar e a necessidade de práticas pedagógicas antirracistas. Gomes defende que a escola deve ser um espaço de valorização da diversidade, reforçando a pertinência de obras como *Felicidade não tem cor* no currículo escolar.

O antropólogo **Kabengele Munanga**, em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, problematiza o mito da democracia racial, demonstrando como essa narrativa contribuiu para invisibilizar o racismo e perpetuar desigualdades. Sua análise dialoga

diretamente com a obra de Braz, ao mostrar que o preconceito vivenciado por Fael não é um caso isolado, mas parte de uma estrutura social que precisa ser desvelada e combatida.

No campo internacional, **Stuart Hall** contribui com reflexões sobre identidade cultural e relações de poder. Em *A identidade cultural na pós-modernidade*, Hall discute como as identidades são construídas socialmente e atravessadas por processos históricos e políticos. Essa perspectiva ajuda a compreender como a identidade negra é constantemente tensionada em contextos de exclusão, como o ambiente escolar retratado por Braz.

Além desses autores, é importante mencionar **Isabel Cristina da Silva Carvalho**, que discute a literatura afro-brasileira como corpus pedagógico. Para a autora, obras como *Felicidade não tem cor* podem ser utilizadas em sala de aula para promover debates sobre cidadania, pluralidade cultural e enfrentamento do racismo.

Assim, o referencial teórico deste artigo articula literatura, educação e identidade, mostrando que a obra de Júlio Emílio Braz se insere em um movimento coletivo de escritores e intelectuais que utilizam a palavra como instrumento de resistência e transformação social. Ao dialogar com Evaristo, Nascimento, Gomes, Munanga, Hall e Carvalho, reafirma-se que a literatura negra não é apenas expressão artística, mas também ferramenta política e pedagógica.

Em síntese, o referencial teórico evidencia que *Felicidade não tem cor* deve ser compreendida como parte de uma tradição literária que denuncia o racismo, valoriza a identidade negra e contribui para práticas educativas antirracistas. Essa articulação entre obra literária e teoria crítica reforça a importância da literatura como mediadora de sentidos e como recurso para a formação de leitores críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da obra *Felicidade não tem cor*, de Júlio Emílio Braz, permitiu identificar elementos narrativos que evidenciam a presença do racismo no ambiente escolar e suas implicações na formação da identidade negra. O protagonista Fael, ao vivenciar situações de exclusão e preconceito, representa a realidade de muitas crianças e adolescentes que enfrentam barreiras sociais em razão da cor de sua pele. Esse resultado confirma que a literatura pode ser utilizada como recurso pedagógico para

problematizar práticas discriminatórias e promover reflexões críticas entre os estudantes.

Os episódios narrados na obra revelam como o racismo se manifesta de forma explícita, por meio de insultos e atitudes de exclusão, e também de maneira sutil, através de comportamentos que reforçam estereótipos e marginalização. Essa constatação dialoga com as análises de Kabengele Munanga (2004), que problematiza o mito da democracia racial e demonstra como a invisibilização do racismo contribui para perpetuar desigualdades. No caso de Fael, o ambiente escolar torna-se um espaço de reprodução dessas práticas, mas também pode se transformar em um espaço de resistência e conscientização.

Outro resultado relevante é a contribuição da obra para a construção da identidade negra. Ao narrar a trajetória de Fael, Júlio Emílio Braz evidencia os impactos emocionais e sociais do preconceito, mas também aponta para a possibilidade de afirmação identitária e valorização da cultura negra. Essa perspectiva dialoga com Conceição Evaristo (2003), que defende a *escrevivência* como forma de dar voz às experiências negras, transformando a literatura em espaço de memória e resistência.

A discussão também evidencia que a obra pode ser utilizada como ferramenta pedagógica antirracista. Professores, ao trabalharem *Felicidade não tem cor* em sala de aula, podem estimular debates sobre cidadania, pluralidade cultural e respeito às diferenças. Nilma Lino Gomes (2017) reforça essa ideia ao afirmar que a escola deve ser um espaço de valorização da diversidade e de enfrentamento das desigualdades raciais. Nesse sentido, a obra de Braz contribui diretamente para práticas educativas que promovem consciência crítica e inclusão.

Além disso, os resultados apontam para a importância de relacionar a obra com documentos oficiais da educação brasileira, como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esses instrumentos legais reforçam a necessidade de inserir a temática afro-brasileira no currículo escolar, legitimando o uso da literatura negra como recurso pedagógico.

Por fim, a discussão evidencia que *Felicidade não tem cor* não deve ser compreendida apenas como uma narrativa literária, mas como um instrumento político e pedagógico. Ao denunciar o racismo e valorizar a identidade negra, a obra contribui para a formação de leitores críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, os resultados confirmam que a literatura pode ser uma aliada na construção de uma educação antirracista, plural e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra *Felicidade não tem cor*, de Júlio Emílio Braz, evidencia a relevância da literatura como instrumento pedagógico capaz de promover reflexões críticas sobre racismo, identidade e cidadania. A narrativa de Fael, um menino negro que enfrenta preconceito e exclusão no ambiente escolar, revela como o racismo se manifesta de forma cotidiana e impacta diretamente a formação da identidade e a autoestima de crianças e adolescentes.

Os resultados obtidos ao longo do estudo confirmam que a literatura negra, ao dar protagonismo às vozes historicamente silenciadas, contribui para a construção de uma educação antirracista. A obra de Braz, ao lado de autores como Conceição Evaristo, Abdias do Nascimento, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Stuart Hall, insere-se em um movimento coletivo que utiliza a palavra como ferramenta de resistência e transformação social.

As discussões realizadas demonstram que o ambiente escolar, embora muitas vezes seja espaço de reprodução de práticas discriminatórias, pode se tornar também um espaço de conscientização e mudança. Para isso, é necessário que os docentes incorporem obras como *Felicidade não tem cor* em suas práticas pedagógicas, estimulando debates sobre pluralidade cultural, respeito às diferenças e valorização da identidade negra.

Além disso, a articulação entre literatura e documentos oficiais da educação brasileira, como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, reforça a pertinência da obra no contexto escolar. A utilização de narrativas literárias que abordam o racismo e a identidade negra contribui para o cumprimento das exigências legais e, sobretudo, para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Em síntese, este estudo reafirma que *Felicidade não tem cor* não deve ser compreendida apenas como uma obra literária, mas como uma ferramenta pedagógica que possibilita práticas educativas voltadas para a inclusão e a justiça social. Ao narrar a experiência de Fael, Júlio Emílio Braz convoca educadores e leitores a refletirem sobre a necessidade de combater o racismo e construir uma sociedade mais plural e igualitária.

Portanto, as considerações finais apontam para a importância de integrar a literatura negra ao currículo escolar, reconhecendo-a como mediadora de sentidos e

como recurso essencial para a formação de leitores críticos. A obra de Braz, nesse sentido, cumpre um papel social e pedagógico fundamental, reafirmando que a educação deve ser um espaço de resistência, transformação e valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

ABDIAS DO NASCIMENTO. ***O genocídio do negro brasileiro:*** *processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.*

BRAZ, Júlio Emílio. ***Felicidade não tem cor***. São Paulo: FTD, 1994.

CARVALHO, Isabel Cristina da Silva. ***Literatura afro-brasileira:*** *corpus pedagógico e formação de leitores*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

EVARISTO, Conceição. ***Ponciá Vicêncio***. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

GOMES, Nilma Lino. ***Sem perder a raiz:****corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.* Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HALL, Stuart. ***A identidade cultural na pós-modernidade***. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUNANGA, Kabengele. ***Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:*** *identidade nacional versus identidade negra.* Petrópolis: Vozes, 2004

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Yasmin Valeska da Luz Santana de Santana[1]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante o primeiro semestre de 2026, destacando a importância das práticas pedagógicas, da observação escolar e da participação em atividades educativas para a formação docente. As experiências ocorreram no ambiente escolar por meio de aulas de observação, participação em atividades desenvolvidas em sala e elaboração de práticas pedagógicas voltadas para os estudantes. Entre as atividades realizadas, destacou-se o projeto referente ao Abril Indígena, no qual foi realizada a leitura de um livro temático para a construção de atividades direcionadas à valorização da cultura indígena e à promoção da reflexão sobre diversidade cultural no contexto escolar. A metodologia utilizada caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e descritiva, baseado nas vivências desenvolvidas durante o programa. As atividades permitiram compreender a dinâmica da sala de aula, as metodologias aplicadas pelos professores e a importância da aproximação entre teoria e prática na formação acadêmica dos licenciandos. Além disso, a participação no PIBID contribuiu para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao planejamento pedagógico, observação crítica e interação com os estudantes. Os resultados observados demonstram a relevância do programa para a construção da identidade docente, possibilitando experiências que fortalecem a formação profissional e acadêmica dos futuros professores. Dessa forma, conclui-se que o PIBID possui papel fundamental na aproximação entre universidade e escola, promovendo experiências significativas para a prática docente.

Palavras-chave: PIBID; formação docente; práticas pedagógicas; observação escolar; Abril Indígena.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possui grande importância na formação acadêmica e profissional de estudantes de licenciatura, permitindo uma aproximação entre universidade e escola por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Nesse contexto, o programa contribui para que os graduandos tenham contato direto com a realidade da sala de aula, desenvolvendo experiências fundamentais para a construção da identidade docente.

Durante o primeiro semestre de 2026, as atividades desenvolvidas no PIBID proporcionaram diferentes experiências relacionadas à observação escolar, planejamento pedagógico e participação em ações educativas. Entre as atividades realizadas, destacou-se o projeto voltado ao Abril Indígena, no qual foi realizada a

[1]Graduanda de Letras – Inglês da Universidade Católica do Salvador - UCSAL, yasmin.luz@ucsal.edu.br.

leitura de um livro temático para posterior elaboração de atividades direcionadas aos estudantes, buscando promover reflexões sobre diversidade cultural, respeito aos povos originários e valorização da cultura indígena no ambiente escolar.

Além das atividades temáticas, também foram realizadas aulas de observação, permitindo o acompanhamento das metodologias utilizadas pelos professores e da dinâmica escolar. Em alguns momentos, os pibidianos também auxiliaram os estudantes durante as atividades em sala, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem e para a construção de experiências práticas relacionadas à docência.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no PIBID durante o primeiro semestre de 2026, destacando a importância das práticas pedagógicas, da observação escolar e da participação em projetos educativos para a formação docente.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa e natureza descritiva, desenvolvido a partir das vivências realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante o primeiro semestre de 2026. A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante das atividades escolares, dos registros produzidos durante as ações do programa e das reflexões realizadas ao longo das experiências vivenciadas na instituição de ensino. Entre as atividades desenvolvidas destacam-se as observações em sala de aula, o acompanhamento das práticas pedagógicas dos docentes e a participação nas ações relacionadas ao Abril Indígena. Por se tratar de um relato de experiência baseado em atividades educacionais já autorizadas pela instituição de ensino e sem identificação dos participantes, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Não foram utilizadas imagens que permitissem a identificação de estudantes ou profissionais da escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial de professores constitui uma etapa fundamental para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão. Nesse contexto, o PIBID surge como uma

importante política pública de valorização da formação docente, possibilitando a aproximação entre universidade e escola e promovendo a articulação entre teoria e prática.

Segundo Castro e Sousa Alves (2019), a formação docente deve estar associada à reflexão crítica sobre a prática pedagógica, permitindo que futuros professores compreendam os desafios presentes no ambiente escolar. Além disso, experiências desenvolvidas em programas de iniciação à docência contribuem para o desenvolvimento profissional e para a construção de saberes relacionados ao ensino.

A valorização da diversidade cultural também representa um importante elemento da educação contemporânea. Nesse sentido, atividades relacionadas ao Abril Indígena favorecem a construção de conhecimentos voltados ao reconhecimento dos povos originários, estimulando o respeito às diferenças e a promoção de uma educação comprometida com a pluralidade cultural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências desenvolvidas durante o primeiro semestre de 2026 evidenciaram a relevância do PIBID para a formação docente. A partir das observações realizadas em sala de aula foi possível compreender aspectos relacionados ao planejamento das aulas, à organização das atividades pedagógicas e às diferentes estratégias utilizadas pelos professores para promover a aprendizagem dos estudantes.

No desenvolvimento das atividades referentes ao Abril Indígena, a leitura de uma obra temática possibilitou a elaboração de propostas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura indígena. As atividades contribuíram para ampliar as discussões sobre diversidade cultural.

Outra experiência significativa foi o auxílio prestado aos alunos durante algumas atividades em sala de aula. Essa participação favoreceu a compreensão das necessidades educacionais dos estudantes e possibilitou uma aproximação prática com a futura atuação profissional docente.

Os resultados observados corroboram as discussões teóricas sobre a importância da formação prática na licenciatura, demonstrando que a inserção dos estudantes no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, reflexivas e profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas durante o primeiro semestre de 2026 no âmbito do PIBID demonstraram a importância da aproximação entre universidade e escola para a formação inicial de professores. As atividades de observação, participação em sala de aula e elaboração de propostas pedagógicas contribuíram para ampliar os conhecimentos sobre a prática docente e sobre os desafios presentes no contexto educacional.

Destaca-se também a relevância das ações desenvolvidas durante o Abril Indígena, que possibilitaram reflexões sobre diversidade cultural e valorização dos povos originários. Dessa forma, conclui-se que o PIBID desempenha papel fundamental na construção da identidade docente, proporcionando experiências significativas para a formação acadêmica e profissional dos licenciandos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: CAPES, 2025.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. E-Mosaicos**. v. 7, p. 3-25, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

EXPERIÊNCIA NO PIBID E FORMAÇÃO LEITORA: RELATO SOBRE A CRIAÇÃO DE UM CLUBE DE LEITURA

Ana Pilar Primo da Silva[1]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela CAPES, por meio da Universidade Católica do Salvador, no Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia, com turmas do primeiro ano do Ensino Médio e sob supervisão da professora Hilma Cerqueira. O artigo aborda a criação e o desenvolvimento de um clube de leitura voltado ao incentivo ao hábito da leitura, da interpretação crítica e da participação dos estudantes em debates literários e sociais. A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, baseado em práticas de mediação de leitura, rodas de conversa, leitura compartilhada, produção escrita e atividades artísticas realizadas no ambiente escolar. O trabalho também dialoga com discussões relacionadas aos desafios contemporâneos da leitura entre adolescentes, marcados pelo uso constante de tecnologias digitais, pela dificuldade de concentração e pela diminuição do contato com a leitura no cotidiano. Entre as atividades desenvolvidas destacam-se a leitura compartilhada da obra *Eu Sou Malala*, a criação de diários de leitura, oficinas artísticas, produção e compartilhamento de textos autorais, além do levantamento de obras disponíveis na biblioteca escolar. O projeto também buscou aproximar os estudantes da literatura contemporânea brasileira por meio da futura leitura da obra *Salvar o Fogo*, de Itamar Vieira Junior, relacionando literatura, memória e identidade cultural. Os resultados observados demonstram maior participação dos estudantes nas discussões, fortalecimento da expressão escrita e oral, ampliação do interesse pela leitura e construção de um espaço mais acolhedor de escuta e troca de experiências. A experiência contribuiu significativamente para a formação docente dos bolsistas do PIBID, possibilitando maior aproximação com a realidade da escola pública e com os desafios relacionados à formação leitora no contexto educacional contemporâneo.

Palavras-chave: relato de experiência; clube de leitura; formação leitora; expressão oral e escrita; desafios contemporâneos.

INTRODUÇÃO

O Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia localiza-se no bairro de Cajazeiras, região dividida em diversos sub-bairros e reconhecida por sua forte identidade cultural e relevância social dentro da cidade de Salvador. O bairro também abriga a Pedra de Xangô, espaço de grande importância histórica, cultural e religiosa para as tradições afro-brasileiras. Esse meio contribui diretamente para a identidade afrocentrada desenvolvida pela escola e para a valorização das vivências, da cultura e da realidade social dos estudantes. Além disso, a instituição incentiva a realização de

[1]Licencianda do curso de Letras - Inglês da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Bolsista do PIBID.

projetos voltados à formação crítica dos alunos, permitindo espaços de escuta, produção cultural e protagonismo juvenil.

Entre essas iniciativas, encontra-se o projeto Escrevivências, no qual os estudantes tiveram a oportunidade de publicar um livro contendo poemas e textos autorais baseados em suas experiências e realidades. Nesse âmbito, o clube de leitura encontrou um ambiente escolar já aberto ao incentivo da escrita, da leitura e das manifestações culturais produzidas pelos próprios alunos.

O hábito de leitura exerce um papel notável no desenvolvimento crítico e social dos estudantes, além de colaborar para o repertório cultural e para a construção de diferentes formas de interpretação da realidade. Porém, é possível observar que esse hábito vem enfrentando desafios cada vez maiores diante do consumo constante de tecnologias e do acesso rápido às informações por meio das telas. Dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil apontam uma redução considerável no número de leitores nos últimos anos, associada, entre outros fatores, à preferência pelas redes sociais e ao ritmo acelerado da vida moderna. Com isso, muitos jovens, principalmente adolescentes, demonstram maior dificuldade em manter o interesse por leituras mais longas, tornando necessária a criação de estratégias que incentivem a aproximação dos estudantes com a literatura.

Em entrevista ao Jornal da USP, a professora Carlota Boto ressalta que "cabe ao professor ler junto com os alunos, estimulá-los com a leitura em voz alta, a leitura silenciosa", mostrando a importância da mediação do professor no processo de formação leitora. Além disso, dados apresentados pela Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil revelam que grande parte das escolas públicas brasileiras ainda enfrenta dificuldades relacionadas ao acesso às bibliotecas, o que reforça a necessidade de iniciativas pedagógicas voltadas ao incentivo da leitura.

Diante disso, o clube de leitura foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como uma estratégia de fortalecimento da formação leitora dos estudantes. Inicialmente, a criação do clube de leitura surgiu da necessidade de desenvolver atividades de leitura e produção textual a partir da obra *Eu Sou Malala*, escolhida como leitura para as turmas do primeiro ano do Ensino Médio. Para aproximar os estudantes da obra, começamos com leituras compartilhadas e com isso foi possível perceber que muitos estudantes não conheciam a trajetória de Malala Yousafzai e os debates relacionados ao direito à educação, à desigualdade de gênero e à importância da voz juvenil na sociedade. O momento

favoreceu a participação dos alunos nas discussões em sala, despertando curiosidade sobre a história de Malala e sobre as questões sociais presentes na obra, que também foram trabalhadas em outras aulas.

A partir dessas discussões, o clube de leitura passou a se consolidar como um espaço de compartilhamento de ideias, interpretações e produções escritas, estimulando não apenas o contato com a literatura, mas também reflexões sobre temas sociais presentes nas obras trabalhadas. Atualmente, nota-se que muitos estudantes já demonstram maior familiaridade com a história de Malala, fato que evidencia a circulação dessas discussões dentro da escola e o fortalecimento do repertório cultural dos alunos ao longo do projeto.

METODOLOGIA

O projeto buscou fomentar não apenas o hábito da leitura, mas também a interpretação crítica, a argumentação e a participação dos estudantes em debates literários e discussões sobre temas atuais. Para isso, foram realizados encontros periódicos com atividades de leitura compartilhada, rodas de conversa e criação de diários de leitura, nos quais os estudantes podiam registrar ideias, planejamentos de futuras leituras e até mesmo produções pessoais.

O primeiro encontro do clube de leitura foi muito estimulante, pois muitos estudantes demonstraram interesse em compartilhar produções autorais, como poemas, textos reflexivos e pequenos relatos escritos por eles mesmos. Esse momento evidenciou a necessidade dos alunos de possuírem espaços de escuta e expressão dentro do ambiente escolar, além de revelar o potencial do projeto como ferramenta de incentivo não apenas à leitura, mas também à escrita e à construção da autonomia crítica.

A participação ativa dos estudantes desde o início contribuiu para a criação de um ambiente mais acolhedor, favorecendo o diálogo, a troca de experiências e até mesmo a construção de vínculos entre os integrantes do clube. A partir dessas interações, foi possível perceber um maior envolvimento dos alunos nas discussões propostas e um maior interesse pelas atividades desenvolvidas ao longo dos encontros.

Além das atividades realizadas, houve também um trabalho de pesquisa e organização por parte dos bolsistas do PIBID. Eu e meus colegas realizamos um levantamento das obras disponíveis na biblioteca escolar, buscando identificar livros

que pudessem dialogar com os interesses, a faixa etária e a realidade dos estudantes, além de apresentar novos autores e tornar as leituras mais acessíveis. A seleção contou com obras de autores como Angela Davis, Machado de Assis, Daniel Munduruku, Itamar Vieira Junior e Rubem Fonseca. Esse processo foi importante para ampliar as possibilidades de participação dos estudantes e fortalecer o vínculo entre o clube de leitura e o espaço da biblioteca escolar, incentivando também a valorização desse ambiente dentro da escola.

A pesquisa das obras disponíveis possibilitou, ainda, uma maior aproximação dos bolsistas com a realidade escolar, permitindo conhecer os recursos existentes e pensar em estratégias mais adequadas ao contexto dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em um dos nossos encontros, dedicado à personalização dos diários de leitura, também conhecidos como *bullet journals*, a arte se fez presente despertando grande interesse e envolvimento por parte dos estudantes. A atividade permitiu que os alunos utilizassem diversos elementos artísticos para construir um espaço pessoal que estimulasse a participação e também o registro de suas vivências ao longo do projeto.

Durante a atividade, muitos estudantes demonstraram criatividade e disposição artística, produzindo capas com desenhos, colagens, frases e referências relacionadas às suas identidades e interesses pessoais. Além de estimular a expressão individual, o momento contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento dos alunos em relação ao clube de leitura.

A arte continuou presente nas atividades desenvolvidas pelo clube de leitura por meio de propostas que buscavam aproximar os estudantes do universo literário de maneira mais criativa. Entre essas ações, organizamos a oficina de confecção de marcadores de página, ministrada pelo ex-aluno, artista e agora monitor Eliel Simas, realizada com a participação das turmas do primeiro ano do Ensino Médio. A atividade contou com o apoio do colégio, que disponibilizou materiais e recursos necessários para a realização da oficina. Durante o encontro, os estudantes produziram marcadores personalizados utilizando desenhos, frases, pinturas e referências literárias, demonstrando criatividade, dedicação e grande envolvimento com a proposta.

Dando continuidade às atividades do clube de leitura, será desenvolvida com os estudantes a leitura da obra *Salvar o Fogo*, de Itamar Vieira Junior. A obra aborda

temas como memória, identidade, território, desigualdade social e ancestralidade, questões que dialogam diretamente com a realidade social e cultural dos estudantes.

Como preparação para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao livro, em julho de 2025, nós, bolsistas do PIBID, realizamos uma visita às ruínas do Convento e Igreja de Santo Antônio do Paraguaçu, localizadas no Recôncavo Baiano e responsáveis por inspirar a ambientação da narrativa. A experiência proporcionou um contato mais próximo com os elementos históricos e culturais presentes na obra, ampliando nossa compreensão sobre os espaços retratados no livro. Também tivemos a oportunidade de conhecer a comunidade local e acompanhar processos tradicionais, como a produção da farinha de mandioca e do azeite de dendê.

Além disso, realizamos uma visita ao Quilombo de São Francisco do Paraguaçu, espaço marcado por uma forte história de resistência, ancestralidade e preservação de saberes transmitidos entre gerações.

Dessa forma, a proposta para 2026 busca aproximar os jovens não apenas da literatura contemporânea brasileira, mas também de elementos históricos e culturais relacionados à sua própria realidade social e regional, fortalecendo o vínculo entre literatura, memória e identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida por meio do clube de leitura mostrou a importância de ações educativas voltadas ao incentivo da leitura, da escrita e da participação estudantil no ambiente escolar. Ao longo das atividades realizadas, foi possível perceber maior envolvimento dos estudantes nas discussões, fortalecimento da expressão oral e escrita, além do aumento do interesse pela literatura e pelas produções autorais.

As atividades desenvolvidas, como: leituras compartilhadas, rodas de conversa, produção de diários de leitura e oficinas artísticas, contribuíram para a construção de um espaço mais convidativo, possibilitando que os estudantes compartilhassem experiências, opiniões e produções pessoais. Nesse sentido, o projeto possibilitou maior aproximação entre os alunos e a biblioteca escolar, incentivando o contato com diferentes autores, temas e formas.

O clube de leitura também revelou desafios importantes relacionados ao hábito da leitura entre os jovens atualmente, especialmente diante do uso constante das tecnologias digitais, das dificuldades de interpretação textual e das diferentes

responsabilidades assumidas pelos estudantes fora do ambiente escolar. Ainda assim, as experiências desenvolvidas demonstraram que atividades construídas a partir da escuta, da arte e do diálogo podem tornar a leitura mais próxima da realidade dos estudantes, incentivando sua participação e o desenvolvimento de uma postura mais crítica.

Além dos impactos observados entre os estudantes, a participação no PIBID também foi importante para nossa formação docente, possibilitando maior aproximação com a realidade da escola pública e com os desafios presentes na prática pedagógica. Dessa forma, o clube de leitura consolidou-se como um espaço de construção coletiva, valorização das vivências estudantis e incentivo à formação crítica por meio da literatura.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS MEMBROS DOS TRIBUNAIS DE CONTAS DO BRASIL (ATRICON). Dados sobre bibliotecas escolares no Brasil. Brasília: Atricon, 2023.

BOTO, Carlota. **Hábito de leitura no Brasil perde espaço para redes sociais e para o ritmo da vida moderna**. Jornal da USP, São Paulo, 2024. Disponível em:https://jornal.usp.br/radio-usp/habito-de-leitura-no-brasil-perde-espaco-para-redes-sociais-e-para-o-ritmo-da-vida-moderna/. Acesso em: 28 maio 2026.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Salvar o fogo**. São Paulo: Todavia, 2023.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

A ATUAÇÃO DO PIBID NA ESCOLA ESTADUAL MASCARENHAS DE MORAES: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM TURMAS DO 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anderson Antunes de Oliveira Rocha[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual Mascarenhas de Moraes, e narrar por meio de experiências pessoais a perspectiva educacional, além das experiências pessoais do bolsista Anderson Antunes de Oliveira Rocha, atuando em uma escola voltada para área de letras, mas que atua na área de história.

Palavras-chave: PIBID; ensino de história; formação docente; escola pública; ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Localizada no bairro de Itapuã, em Salvador-BA. A pesquisa se fundamentou na vivência das desenvolvidas junto às turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, assim podemos destacar as contribuições do programa para a formação docente para o processo de ensino-aprendizagem em História.

Enfatizo que, a partir das observações, reflexões e vivências construídas ao longo de quase dois anos de período letivo, buscou-se compreender os desafios, potencialidades e possibilidades da educação em prática educativa no contexto da escola pública.

A formação de professores constitui um dos pilares fundamentais para a qualidade da educação básica brasileira. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem desempenhado papel de extrema relevância ao promover a aproximação entre universidade e escola, permitindo que licenciandos passem a vivenciar experiências reais da prática pedagógica antes da conclusão de sua formação acadêmica.

Nesse sentido, dentro do campo do ensino de História, que é fortemente construído no estímulo do fortalecimento do senso crítico, da interpretação histórica e da construção da subjetividade que é muito importante em sala de aula, dentro das múltiplas possibilidades de ensino aprendizagem e suas dimensões da sociedade contemporânea.

[1] Licenciando do curso de História da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Bolsista do PIBID.

O PIBID E O ENSINO DE HISTÓRIA

Durante a atuação na Escola Estadual Mascarenhas de Moraes, foi possível acompanhar diferentes aspectos da prática educativa, incluindo planejamento de aulas, observação de metodologias de ensino, elaboração de atividades e participação em ações pedagógicas voltadas para o ensino de História.

A convivência com a professora supervisora Mylena Alves possibilitou compreender a importância da mediação docente na construção do conhecimento histórico. Observou-se que a prática pedagógica não se limita à exposição de conteúdos, mas envolve estratégias capazes de relacionar os temas estudados à realidade dos estudantes, favorecendo a aprendizagem significativa.

Além disso, a experiência permitiu refletir sobre questões relacionadas à gestão da sala de aula, à avaliação da aprendizagem e à necessidade constante de adaptação das metodologias de ensino às especificidades de cada turma.

AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM AS TURMAS DO 8º E 9º ANO

As atividades desenvolvidas junto às turmas do 8º e 9º ano evidenciaram a importância de metodologias que promovam a participação ativa dos estudantes. Durante o período de atuação, observou-se que os alunos demonstravam maior interesse quando os conteúdos históricos eram apresentados por meio de debates, recursos audiovisuais, atividades colaborativas e análises de fontes históricas.

Seguem as principais datas das aulas vivenciadas:

05/02/2026 – Acompanhamento das aulas de História e observação da dinâmica da turma;

12/02/2026 – Observação das práticas pedagógicas e participação nas atividades propostas;

19/02/2026 – Apoio ao desenvolvimento das atividades de História em sala de aula;

26/02/2026 – Observação e registro das metodologias aplicadas pela supervisora;

05/03/2026 – Acompanhamento das aulas e interação com os estudantes;

12/03/2026 – Participação nas atividades pedagógicas e observação da aprendizagem dos alunos;

19/03/2026 – Apoio às atividades desenvolvidas em sala de aula;

26/03/2026 – Observação e registro das práticas de ensino de História;
02/04/2026 – Acompanhamento das aulas e participação nas atividades propostas;
09/04/2026– Observação das metodologias utilizadas no ensino de História;
16/04/2026 – Apoio ao desenvolvimento das atividades pedagógicas;
23/04/2026–Participação nas atividades de sala de aula e acompanhamento dos estudantes;
30/04/2026 – Observação e registro das ações pedagógicas desenvolvidas;
07/05/2026 – Acompanhamento das aulas de História;
14/05/2026 – Participação nas atividades pedagógicas e apoio à supervisora;
21/05/2026 – Observação das práticas docentes e interação com a turma;
28/05/2026 – Acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula;
04/06/2026 – Participação nas aulas de História e registro das observações;
11/06/2026 – Acompanhamento das atividades pedagógicas;
18/06/2026 – Observação e apoio às ações desenvolvidas pela supervisora;
25/06/2026 – Participação nas atividades de ensino e aprendizagem; e
02/07/2026 – Acompanhamento das aulas e observação da dinâmica escolar.

As aulas procuravam estimular a construção do pensamento crítico, incentivando os estudantes a estabelecer relações entre acontecimentos históricos e questões presentes na sociedade contemporânea. Essa abordagem favoreceu o desenvolvimento da capacidade de interpretação e argumentação, aspectos fundamentais para o ensino de História.

Outro elemento relevante foi a utilização de estratégias que valorizavam a participação dos alunos na construção do conhecimento. Trabalhos em grupo, apresentações e atividades investigativas contribuíram para ampliar o envolvimento das turmas e fortalecer a compreensão dos conteúdos abordados.

A observação das aulas também evidenciou a diversidade presente no ambiente escolar, marcada por diferentes ritmos de aprendizagem, experiências sociais e formas de participação. Tal realidade reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas, capazes de atender às múltiplas demandas dos estudantes.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA NO PIBID

A experiência vivenciada no PIBID permitiu identificar desafios recorrentes no contexto da educação pública, entre eles a necessidade de manter o interesse dos

estudantes ao longo das aulas, lidar com diferentes níveis de aprendizagem e desenvolver estratégias capazes de tornar os conteúdos históricos mais acessíveis e significativos.

Apesar desses desafios, observou-se que a escola oferece importantes possibilidades para a construção de práticas pedagógicas inovadoras. O comprometimento da equipe escolar, a atuação da supervisão e o interesse demonstrado pelos estudantes contribuíram para a realização das atividades propostas e para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à formação docente, a participação no programa proporcionou uma compreensão mais ampla da realidade escolar, permitindo desenvolver habilidades relacionadas ao planejamento, à observação pedagógica, à organização didática e à mediação do conhecimento.

A inserção no cotidiano da escola pública também possibilitou a construção de uma visão mais crítica sobre os desafios educacionais contemporâneos e sobre o papel social do professor na formação dos estudantes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do PIBID na Escola Estadual Mascarenhas de Moraes revelou-se uma experiência significativa tanto para a formação inicial dos licenciandos quanto para o desenvolvimento das atividades pedagógicas junto aos estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

As vivências em questão demonstraram que a aproximação entre universidade e escola constitui um elemento fundamental para a formação de professores mais preparados para enfrentar os desafios da prática docente. O contato direto com a realidade escolar permitiu compreender a complexidade do trabalho educativo e a importância de metodologias que promovam a participação ativa dos estudantes.

Além de contribuir para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, o programa fortalece a qualidade do ensino ao estimular práticas pedagógicas reflexivas, colaborativas e contextualizadas. Dessa forma, o PIBID reafirma sua relevância como política pública voltada à valorização da formação docente e ao fortalecimento da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL.Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES).**Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: CAPES, 2024.

FONSECA,Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2019.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Por uma História prazerosa e consequente**. São Paulo: Contexto, 2020.

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR

Rafael Costa Souza[1]

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Católica do Salvador. A experiência foi realizada no Colégio Estadual Polivalente de Amaralina durante o ano letivo de 2025 e teve como foco principal a observação das aulas de Língua Inglesa e o acompanhamento da professora supervisora Marieli Pereira. O objetivo é analisar as contribuições da iniciação à docência para a formação inicial de professores, discutindo os desafios observados na escola pública e a relevância da articulação entre teoria e prática. Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado em registros de observação e reflexão crítica. O referencial teórico apoia-se em autores como Pimenta e Lima, Paulo Freire, Libâneo e Rildo Cosson. Os resultados evidenciam que a inserção precoce no contexto escolar contribui para a construção da identidade docente, amplia a compreensão da realidade educacional e fortalece competências relacionadas ao planejamento, à observação pedagógica e à reflexão crítica. Conclui-se que o PIBID constitui uma política pública fundamental para a formação de professores comprometidos com uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: PIBID; formação docente; língua inglesa; escola pública; letramento literário.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um processo que ultrapassa a aquisição de conhecimentos teóricos. Tornar-se docente implica compreender a complexidade da prática educativa, conhecer a realidade das escolas e desenvolver competências relacionadas ao planejamento, à mediação pedagógica e à reflexão crítica. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) destaca-se como uma importante política pública voltada ao fortalecimento das licenciaturas e da educação básica.

A experiência relatada neste artigo ocorreu no Colégio Estadual Polivalente de Amaralina, em Salvador, onde foram realizadas atividades de observação das aulas de Língua Inglesa e acompanhamento da professora supervisora Marieli Pereira. Embora não tenha havido atuação contínua em regência, a observação sistemática permitiu compreender aspectos centrais da docência, incluindo os desafios enfrentados pelos

[1] Licenciando do curso de Letras com Inglês da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Bolsista do PIBID.

professores e as condições concretas de funcionamento da escola pública.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as contribuições dessa experiência para a formação inicial docente. Busca-se discutir as aprendizagens construídas ao longo do programa, bem como analisar a relevância da aproximação entre universidade e escola. Também se pretende relacionar as observações realizadas às discussões teóricas sobre formação docente, ensino de Língua Inglesa e letramento literário.

A relevância deste estudo está na possibilidade de evidenciar como a vivência escolar proporcionada pelo PIBID favorece a construção da identidade profissional dos licenciandos. Ao permitir o contato direto com estudantes, professores e demais agentes escolares, o programa contribui para uma compreensão mais ampla da realidade educacional brasileira.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa. As reflexões apresentadas foram construídas a partir da participação no PIBID durante o ano letivo de 2025.

As atividades ocorreram no Colégio Estadual Polivalente de Amaralina, escola pública estadual localizada em Salvador. O acompanhamento envolveu turmas do primeiro e do segundo ano do Ensino Médio, nas quais foram observadas aulas de Língua Inglesa ministradas pela professora supervisora.

Os dados analisados consistem em registros de observação, impressões pessoais e reflexões produzidas ao longo da experiência. A análise foi desenvolvida por meio do diálogo entre as vivências observadas e a literatura especializada sobre formação docente, educação básica, ensino de línguas e letramento literário.

Por se tratar de um relato de experiência, o foco não está na generalização dos resultados, mas na interpretação crítica das aprendizagens construídas durante a participação no programa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente exige a articulação entre teoria e prática. Pimenta e Lima defendem que a constituição do professor ocorre por meio da reflexão crítica sobre a prática e da compreensão dos diferentes contextos educacionais. Dessa forma,

experiências como o PIBID assumem papel fundamental ao aproximar os licenciandos da realidade escolar.

Paulo Freire ressalta que ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção. Tal perspectiva reforça a necessidade de uma formação pautada na autonomia, no diálogo e na valorização das experiências dos estudantes.

No ensino de Língua Inglesa, a BNCC propõe uma abordagem intercultural que compreende a língua como instrumento de participação social. O aprendizado do inglês deve possibilitar aos estudantes ampliar repertórios culturais e desenvolver competências comunicativas relevantes para o mundo contemporâneo.

Nesse contexto, as contribuições de Rildo Cosson tornam-se particularmente importantes. O autor defende o letramento literário como prática social que favorece a formação de leitores críticos. Para Cosson, a leitura deve ser compreendida como uma atividade de construção de sentidos, capaz de ampliar a visão de mundo dos sujeitos e fortalecer sua participação na vida social.

Embora a experiência relatada tenha se concentrado na observação das aulas, foi possível perceber a relevância de práticas pedagógicas que valorizem a leitura, a interpretação e a reflexão crítica. Tais princípios dialogam diretamente com a proposta do letramento literário e com os objetivos da educação linguística contemporânea.

Libâneo (2013) destaca ainda que a escola possui papel essencial na formação cidadã dos estudantes. Assim, o trabalho docente ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, assumindo também uma dimensão ética, política e social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participação no PIBID possibilitou uma aproximação concreta com a realidade da escola pública. Desde os primeiros contatos com o Colégio Estadual Polivalente de Amaralina, tornou-se evidente a complexidade do trabalho realizado pelos profissionais da educação.

A escola apresenta características comuns a muitas instituições públicas brasileiras. Apesar do comprometimento dos profissionais, existem limitações relacionadas à infraestrutura e aos recursos disponíveis. Tais aspectos influenciam diretamente o cotidiano escolar e exigem dos docentes constante capacidade de adaptação.

Nas aulas de Língua Inglesa observadas, verificou-se que muitos estudantes apresentavam dificuldades de aprendizagem acumuladas ao longo da trajetória escolar. Somavam-se a isso questões socioeconômicas que influenciavam diretamente a participação nas atividades propostas, além do desinteresse latente – fenômeno este observado na grande maioria dos estudantes (muitos deles não vêm o aprendizado da língua inglesa como necessário ou relevante, a despeito dos esforços constantes da professora). Outra questão (que está relacionada a isso) é a disputa de atenção: consta-se uma enorme dificuldade de aprendizado, concentração, leitura de textos mais longos e a disputa da atenção do aluno para com o celular, fenômeno esse que não está presente em muitas literaturas que ainda servem de base para a licenciatura. Além disso, fatores socioeconômicos impactavam a motivação e o envolvimento com as atividades propostas (muitos vêm a escola e os estudos como um meio de ascensão social e melhora na condição socioeconômica). Em diversos momentos, tornou-se evidente a necessidade de estratégias capazes de fortalecer a autoestima dos alunos e demonstrar a relevância do aprendizado da língua inglesa

A atuação da professora Marieli revelou-se fundamental para a compreensão da prática docente. Seu trabalho era marcado pelo planejamento cuidadoso, pela preocupação com a aprendizagem dos estudantes e pela disposição para adaptar metodologias às necessidades das turmas. A observação dessas ações permitiu compreender que a docência exige muito mais do que domínio de conteúdo.

Outro aspecto significativo foi a percepção de que a escola funciona a partir do trabalho coletivo. Direção, coordenação, secretaria, equipe de limpeza, merenda e demais funcionários desempenham papéis indispensáveis para o funcionamento da instituição. Essa experiência ampliou a compreensão sobre a dimensão social da educação.

Também foi possível observar desafios relacionados à disciplina, à participação dos estudantes e à manutenção de um ambiente favorável à aprendizagem. Tais questões demonstram que o trabalho docente envolve competências relacionais, emocionais e organizacionais que nem sempre recebem a devida atenção durante a formação universitária.

Do ponto de vista formativo, o PIBID contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de observação pedagógica. A análise das práticas docentes permitiu identificar estratégias de ensino, formas de interação e procedimentos de avaliação

utilizados no cotidiano escolar. Essas aprendizagens fortalecem a preparação para o exercício futuro da profissão.

As observações realizadas também reforçaram a importância da leitura e da interpretação no ensino de línguas. Mesmo quando os conteúdos não eram especificamente literários, a compreensão textual mostrava-se fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. Nesse aspecto, as reflexões de Cosson ajudam a compreender a leitura como instrumento de formação crítica e de ampliação das possibilidades de participação social.

A experiência evidenciou ainda as contradições presentes na docência contemporânea. Por um lado, observam-se dificuldades relacionadas à valorização profissional, às condições de trabalho e aos desafios estruturais da educação pública. Por outro, percebe-se a relevância social da profissão e seu potencial transformador.

Ao final do período de participação no programa, tornou-se evidente que a formação docente não pode ocorrer exclusivamente no ambiente universitário. A convivência com a realidade escolar revelou aspectos que dificilmente seriam compreendidos apenas por meio de leituras teóricas. Nesse sentido, o PIBID demonstrou sua importância como espaço privilegiado de aprendizagem profissional e construção da identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no PIBID representou uma etapa significativa na formação docente. A inserção no contexto escolar permitiu compreender de forma concreta os desafios e as potencialidades da educação pública, favorecendo a construção de uma visão mais ampla sobre a profissão.

A observação das aulas de Língua Inglesa e o acompanhamento da professora supervisora contribuíram para o desenvolvimento de competências pedagógicas, reflexivas e profissionais. As vivências proporcionadas pelo programa fortaleceram a articulação entre teoria e prática, aspecto essencial para a formação inicial de professores.

As discussões teóricas apresentadas demonstram que a docência exige formação contínua, compromisso social e capacidade de reflexão crítica. Nesse contexto, o PIBID configura-se como uma importante política pública de valorização das licenciaturas e de fortalecimento da educação básica.

Conclui-se que experiências de iniciação à docência contribuem significativamente para a construção da identidade profissional dos futuros professores, ampliando sua compreensão sobre a realidade educacional e preparando-os para uma atuação mais consciente, crítica e comprometida.

REFERÊNCIAS

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

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB TERRITORIALIDADE E IDENTIDADE RACIAL A PARTIR DA OBRA "SALVAR O FOGO" EM ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR-BA

Fábia Maria Pereira Santos [1]
Edivania Souza Gonçalves [2]
Amanda Margarida Silva de Brito [3]

RESUMO

Este relato de experiência apresenta um projeto pedagógico desenvolvido com turmas do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Dinah Gonçalves, localizado no bairro de Valéria, em Salvador-BA. A ação é realizada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Católica do Salvador (UCSAL). A iniciativa tem como eixo central a discussão sobre territorialidade, identidade racial promovendo diálogo entre a obra Salvar o Fogo, de Itamar Vieira Jr. e a realidade social dos estudantes. Com atividades que envolvem leitura e interpretação crítica do romance, rodas de conversa, pesquisas, oficinas de escrita e produção de *podcasts* relacionando a importância do território na afirmação de identidades e cidadania. A ação visa ampliar a consciência crítica, incentivar o protagonismo estudantil e desenvolver o repertório cultural de estudantes do ensino médio. O trabalho tem como bases teóricas as diretrizes da Lei n: 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, a educação libertadora, crítica e dialógica conforme Paulo Freire(1996), reflexões de Djamila Ribeiro (2019) sobre identidade, bem como as implicações do processo de desfiliação do sujeito na sociedade Robert Castel (1998). A culminância do projeto ocorreu na Semana da Consciência Negra, com a apresentação das produções à comunidade escolar, promovendo reflexões sobre o território no qual a escola está inserida, resistência e valorização das identidades. Os resultados parciais apontam para o aumento do engajamento dos estudantes, ampliação do repertório cultural e aprimoramento das competências comunicativas, evidenciando a relevância de práticas que aproximam literatura e realidade social.

Palavras-chave: Territorialidade; Identidade racial; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência apresenta as vivências das bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), iniciado em dezembro de 2024. As autoras, discentes do curso de Letras Vernáculas da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), desenvolveram as atividades durante o acompanhamento de turmas do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Dinah Gonçalves, localizado no bairro de Valéria, na cidade de Salvador-BA. A pesquisa propõe discutir o contexto das observações e das atividades pedagógicas desenvolvidas

[1] Graduanda de Letras-Português da Universidade Católica do Salvador, bolsista PIBID, fabia.santos@ucsal.edu.br;
[2]Graduanda de Letras-Português da Universidade Católica do Salvador, bolsista PIBID, edivania.goncalves@ucsal.edu.br;
[3]Docente do Colégio Estadual Dinah Gonçalves, supervisora PIBID, brito28@gmaill.com.

a partir do tema "Território e Identidade Racial", com foco na educação antirracista, conforme previsto nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. As atividades tiveram como objetivo promover reflexões sobre território e identidade racial e compartilhar seus resultados com toda a comunidade escolar durante a Semana da Consciência Negra.

As atividades contaram com a supervisão da professora regente Amanda Margarida Silva de Brito, docente da Língua Portuguesa que atua na instituição desde o ano de 2002. A compreensão de que a educação antirracista deve ser abordada diariamente no ambiente escolar, como forma de fortalecimento e valorização histórico-cultural, permite enxergar as estruturas sociais do país sob a perspectiva do racismo, sobretudo ao abordar de forma horizontal a história dos negros escravizados, bem como a ancestralidade, ao entender que o território hoje conhecido como Brasil foi colônia de povoamento de Portugal, onde pessoas das mais diversas regiões do continente africano foram trazidas sem seu consentimento nos navios negreiros e permaneceram aqui sem direitos, mesmo após a abolição da escravatura.

Logo, faz-se necessário descortinar as marcas sociais deixadas durante período colonial para que os estudantes compreendam o motivo que o preconceito racial, apesar dos grandes levantes populares e das conquistas alcançadas por toda a população negra, ainda reverbera na sociedade atual de diversas formas.

No espaço escolar é fundamental discutir essa temática, pois a presença e a contribuição do povo negro são importantes na formação da cultura brasileira. De acordo com Kabengele Munanga (2005, p. 23) o enfrentamento ao racismo "exige a desconstrução de estereótipos e a valorização da diversidade étnico racial como riqueza humana". Assim, a atividade buscou não apenas informar, mas também sensibilizar e estimular o respeito e orgulho de sua própria cor, origem e história.

METODOLOGIA

Como em todas as instituições da educação pública, o trabalho desenvolvido no Colégio Estadual Dinah Gonçalves, lócus da ação, demandou um planejamento cuidadoso das ações voltadas à valorização da identidade e da cultura afro-brasileira. Nesse contexto, foram organizadas oficinas afrocentradas, cuja elaboração considerou as especificidades do ambiente escolar e as demandas socioculturais presentes no

cotidiano dos estudantes. Sob a supervisão da professora Amanda Margarida Silva de Brito, as pibidianas da UCSAL buscaram compreender as realidades e os desafios da educação básica, a fim de desenvolver estratégias que favorecessem o diálogo e o respeito à diversidade racial, promovendo uma abordagem crítica, reflexiva e transformadora acerca dessas temáticas e de sua relevância para a formação cidadã.

A partir da observação inicial realizada nas turmas do terceiro ano do ensino médio, identificou-se uma significativa carência de conhecimentos relacionados às questões étnico-raciais, especialmente no que diz respeito à compreensão da diversidade de tons e cores da população negra e à noção de território enquanto relação de poder. Com o objetivo de oferecer fundamentação teórica às ações posteriores, foram desenvolvidas aulas sobre dissertação, tomando autores negros como referência para a reflexão e o aprofundamento dessas questões. Esse trabalho antecedeu a primeira oficina afrocentrada e constituiu uma etapa importante para a construção da proposta.

A primeira oficina, intitulada "Identidade Racial e a Dinâmica do Espelho" foi realizada nos dias 02 e 03 de outubro de 2025, no Colégio Estadual Dinah Gonçalves, com as turmas do 3º ano do ensino médio, compostas majoritariamente por estudantes negros. No primeiro dia, participaram as turmas do turno matutino: o 3º ano A, com 20 alunos, e o 3º ano B, com 27. No segundo dia, a atividade foi realizada no turno vespertino com a turma do terceiro ano do curso Técnico em Logística, composta por 19 estudantes, reforçando a importância de uma formação específica sobre questões afrocentradas. A proposta teve dois objetivos principais: promover a conscientização crítica acerca da temática racial e contribuir para o fortalecimento da autoestima dos estudantes por meio do reconhecimento e da valorização de sua identidade racial. A iniciativa contou com o acolhimento e a supervisão da professora regente, garantindo respaldo pedagógico e institucional para sua realização.

A oficina foi organizada integrando teoria e prática, em consonância com os princípios da educação libertadora, que valoriza o diálogo e a construção do conhecimento de forma crítica e participativa (Freire, 1996 p. 48). Iniciou-se às atividades com a apresentação teórica do conteúdo e explorando uma diversidade de pontos ligados a identidade racial, como: colorismo, autodeclaração e preconceito racial, contextualizando os conceitos com o dia a dia dos estudantes. Em cada etapa, foram promovidas reflexões coletivas, incentivando os mesmos, para que compartilhassem experiências relacionadas à sua identidade, pertencimento e percepção social. Trechos do livro *Salvar o Fogo* (2023) de Itamar Vieira Júnior, foram utilizados

como referência literária, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões entre a narrativa da obra e suas próprias vivências.

Abordamos como cada indivíduo se percebe e é percebido socialmente a partir de seus traços fenotípicos, discutindo também as diferentes manifestações do racismo, sejam elas segregacionistas, institucionais, culturais, recreativas ou estruturais. Nesse debate, introduzimos brevemente a dimensão territorial, buscando compreender como as relações raciais também atravessam a circulação e a apropriação dos espaços urbanos.

A partir de situações e provocações direcionadas aos estudantes do 3º ano do curso Técnico em Logística, questionamos, por exemplo, quem já havia acessado determinados espaços de um shopping popular da capital baiana. A maioria relatou não se sentir confortável diante dos olhares direcionados a ela ou afirmou nunca ter transitado por aquele ambiente. Esses relatos permitiram discutir como determinados espaços podem ser socialmente demarcados e produzir diferentes experiências de pertencimento, circulação e exclusão. Nesse sentido, a segregação socioespacial pode ser compreendida como expressão de uma geografia de classes, na medida em que a organização e a apropriação desigual do espaço urbano atendem de maneira diferenciada aos interesses de determinados grupos sociais, contribuindo para a marginalização de populações historicamente subalternizadas.

As discussões também abordaram o colorismo e as diferentes formas de discriminação entre pessoas negras, permitindo aos estudantes compreender como a percepção social sobre tons de pele pode influenciar experiências individuais. Para ilustrar essas questões, foi apresentada uma passagem do livro Salvar o Fogo (Vieira Júnior, 2023, p. 135): “Minha boa mãe que sonhava com uma família mais clara destinada a ser salva da miséria pela sorte que só gente branca pode ter”, que gerou reflexão sobre expectativas sociais e preconceitos internalizados em relação à cor da pele. Uma grande parte dos presentes se surpreendeu com a variedade de tons de pele que podem definir a raça de uma pessoa, e questionaram a informação se pretos e pardos seriam ou não pessoas negras, por esses motivos, expusemos em sala de aula que ao pesquisarmos sobre “população” no site do governo federal, obteremos o resultado: “A população negra é considerada como o conjunto das pessoas residentes que se declaram como pretas e pardas.”

No segundo momento, ponto de maior resistência por parte dos alunos, ocorreu a dinâmica do espelho, onde individualmente foram convidados a se aproximar de uma

caixa surpresa (com um espelho e sem aviso prévio do que possuía dentro) e ao abri-la tiveram que proferir em voz alta uma frase positiva e quais eram as expectativas que cada um tem para o futuro da imagem ali refletida, sem expor que se tratava deles mesmos, refletindo sobre expectativas pessoais, autoestima e reconhecimento da própria identidade racial. Ficou perceptível a dificuldade que esses jovens possuem em se avaliar positivamente e expressar um objetivo real para o futuro, além de afirmar que apenas desejavam realizar seus sonhos, uma vez que não sabiam definir quais eram. Essa atividade criou um espaço seguro para diálogo e autopercepção, fortalecendo a valorização da diversidade e o respeito às diferenças, reforçando a importância de estratégias que promovam conscientização e autoestima.

Na sequência das atividades programadas aos discentes, realizamos mais duas aulas dinâmicas voltadas para a conceituação do Território enquanto relação de poder. No dia 30 de outubro de 2025, além de fazermos um resgate sobre quem é o autor Itamar Vieira Junior, qual a relevância do livro *Salvar o Fogo*, focamos em explorar com os alunos o Território enquanto herança e luta, como corpo e espiritualidade, como espaço de oralitura, sempre realizando a ligação da obra com a realidade dos jovens e os questionando sobre a compreensão do conteúdo.

Em 06 de novembro de 2025 realizamos a última aula que antecedeu a culminância do projeto, tendo a temática "Território: Valéria x Tapera", revisamos território, dialogamos sobre os desafios enfrentados pelas margens, abordamos a geografia e a história local e a força das mulheres negras, observamos nos estudantes um maior engajamento, onde trouxeram relatos de pessoas que ficaram desabrigadas devido algumas mudanças que o estado vem realizando na localidade. Finalizamos com uma dinâmica, onde personalidades femininas negras como Luisa Mahin, imagens de pibidianas e alunas foram abordadas para os inspirar na produção das dissertações sobre o Território

Ao longo das oficinas, os estudantes foram incentivados a relacionar teoria e prática, reconhecendo-se como sujeitos de direitos e agentes ativos na construção de sua identidade e cidadania. As atividades estimularam a valorização da própria história e da cultura afro-brasileira, além do respeito para com as trajetórias dos colegas, contribuindo para a construção de uma consciência crítica sobre diversidade racial, pertencimento e justiça social no ambiente escolar. A culminância do projeto deu-se na semana da Consciência Negra, na qual os alunos expuseram quadros, maquetes, vídeos e utilizam da oralidade no que diz respeito à apresentação das produções realizadas.

Com bastante êxito, conseguiram repassar a comunidade escolar de modo objetivo e assertivo as noções de Identidade Racial e Território, a partir do que aprenderam nas formações realizadas pelos pibidianos ao longo das oficinas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente trabalho tem como base as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Essas leis reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a presença e a contribuição dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira. Nesse mesmo sentido, Paulo Freire (1996) defende uma educação voltada para a libertação, na qual o diálogo e a reflexão são caminhos para a consciência crítica e o reconhecimento de si e do outro.

Para ampliar esse debate, trabalhou-se com ideais de autores como Djamila Ribeiro (2019) e Kabengele Munanga (2005) que contribuem ao discutir a importância de desconstruir estereótipos e promover o reconhecimento das identidades negras. De acordo com o Ministério da Igualdade Racial (2025), a população negra é composta por pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, o que reforça a importância do ato de se reconhecer racialmente como forma de resistência e pertencimento. Nesse contexto, a Dinâmica do Espelho (IBND, 2024) foi utilizada como um recurso pedagógico que convida os estudantes a se olharem de forma positiva, refletindo sobre quem são e valorizando suas histórias, traços e ancestralidades. Robert Castel (1998) também contribui para essa discussão ao abordar os processos de exclusão e desfiliação social, que ajudam a compreender como o racismo e a desigualdade ainda produzem distâncias simbólicas e materiais entre os grupos sociais.

A literatura também foi um instrumento essencial de reflexão. No livro *Salvar o Fogo*(2023) de Itamar Vieira Junior, especialmente no enredo da personagem Maria Cabocla, expressa orgulho do próprio nome e da memória de seu povo, mostrando o quanto a identidade é construída a partir da ligação com as origens e com o território.

Esse trecho dialoga com o pensamento de Lélia Gonzalez (2020), que afirma: "A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada." Assim, a literatura e a prática pedagógica se unem como caminhos para fortalecer o

reconhecimento da identidade racial, estimulando os estudantes a valorizarem suas raízes e compreenderem o poder da representatividade em suas vidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados através das discussões abordadas foram satisfatórios, visto que a intenção era estimular o olhar crítico e reflexivo dos alunos para as questões de reconhecimento. Foi possível observar, através das reações de cada discente durante as dinâmicas propostas em sala, desde o espanto até as falas e emoções transmitidas, demonstrando o quanto o racismo afeta a autoestima, a imagem que visualizam no espelho e a ideia que o próprio racismo consolida na formação da identidade desses jovens.

O que nos leva a refletir: de que forma nós, educadores, somos responsáveis por inserir nesse cenário tão cruel e discriminativo? Como as práticas antirracistas vêm sendo apresentadas, com que frequência e de qual maneira? É necessário indagar como se deve abordar e tratar o tema, porque, apesar de parecer distante para alguns, não se pode ignorar que é um problema social, estrutural, racial e étnico, que precisa ser combatido a cada dia.

Enquanto pessoas pretas são vítimas de balas perdidas e da falta de oportunidades na ocupação de cargos importantes, será preciso lutar para que se rompa o silenciamento sobre a realidade espacial na qual esses estudantes estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental ressaltar que as experiências vivenciadas foram essenciais tanto para os alunos quanto para os pibidianos, visto que muitos discentes, pouco participativos por timidez ou por desconhecimento das questões raciais que os atravessam, passaram a se envolver mais nas atividades. Para nós, o desenvolvimento do protagonismo enquanto futuros docentes, seja nos debates e construção e efetivação que atendam às necessidades da clientela escolar, é de suma importância já que desta forma a nossa formação proporcionada pelo programa (PIBID), nos permite vivenciar com autonomia todos os momentos que envolvem a nossa participação ativa na escola.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel. "Uma pensadora brasileira: Lélia Gonzalez." **Revista Cult**, 2019. Disponível em: RevistaCult.uol.com.br. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:https://legis.senado.leg.br/norma/552515/publicacao/15678072. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **População negra**. Hub Igualdade Racial, 2025. Disponível em:https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/hub-igualdade-racial/populacao. Acesso em: 12 set. 2025.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

IBND – INSTITUTO BRASILEIRO DE NEUROPSICOLOGIA E DESENVOLVIMENTO. **O que é a dinâmica do espelho?** Blog IBND, 27 dez. 2024. Disponível em:https://www.ibnd.com.br/blog/o-que-e-a-dinamica-do-espelho.html. Acesso em: 10 set. 2025.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SODRÉ, Muniz. **Claro e Escuros** – identidade, Povo e Mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

VIEIRA JUNIOR, Itamar**. Salvar o fogo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

INCONSCIENTE COLETIVO E ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIA SIMBÓLICA, INDEPENDÊNCIA DA BAHIA E FORMAÇÃO SUBJETIVA NO ENSINO MÉDIO

Gabriel de Amorim Oliveira[1]

RESUMO

Este artigo analisa a experiência pedagógica desenvolvida no laboratório NINJALAB - As Imagens do Inconsciente: Da Terra, do Povo e da Luta, realizado com estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia, em Salvador (BA). A pesquisa problematiza de que modo as imagens associadas à Independência da Bahia, particularmente ao 2 de julho de 1823, podem ser mobilizadas no ensino de História como mediadoras da memória coletiva e da formação subjetiva. Fundamentado na História Cultural, na antropologia do imaginário e nas pedagogias críticas, o estudo foi desenvolvido por meio de abordagem qualitativa e participante, com observação, diário de campo, rodas de conversa, leitura iconográfica e produção imagética manual e digital. Os resultados indicam que as imagens operam ao mesmo tempo como documentos históricos e monumentos de memória, revelando permanências simbólicas, disputas de representação e tensões presentes no imaginário social contemporâneo. Conclui-se que a articulação entre história, memória e produção de imagens constitui importante mediação para o ensino de História, favorecendo processos de consciência histórica, pertencimento, escuta e reflexão crítica.

Palavras-chave: Ensino de História; Independência da Bahia; Memória coletiva; Imaginário social; Produção imagética.

INTRODUÇÃO

A história da Independência do Brasil costuma ser apresentada nos currículos escolares a partir de uma narrativa centrada no episódio do 7 de setembro de 1822 e na figura de D. Pedro I, privilegiando uma interpretação linear e heroica da formação do Estado nacional. Essa perspectiva, amplamente difundida em livros didáticos e práticas pedagógicas tradicionais, tende a reduzir a complexidade do processo histórico e a invisibilizar a participação de mulheres, negros, indígenas, libertos, trabalhadores e outros sujeitos populares na consolidação da emancipação política brasileira.

No caso da Bahia, essa simplificação torna-se ainda mais problemática, uma vez que a Independência assumiu a forma de uma guerra prolongada, marcada por mobilizações populares, disputas territoriais e confrontos militares que culminaram na expulsão definitiva das tropas portuguesas em 2 de julho de 1823 (Tavares, 2005; Jancsó, 2005; Kraay, 2013). Apesar dessa centralidade histórica, a memória pública do 2 de julho permanece atravessada por disputas de representação e por processos

[1] Graduando de Licenciatura em História na Universidade Católica do Salvador, bolsista PIBID

seletivos que definem quais sujeitos serão lembrados e quais permanecerão nas margens da memória nacional.

No espaço escolar, a Independência da Bahia ainda aparece com frequência como efeméride cívica ou como prolongamento regional da narrativa nacional. Esse tratamento dificulta a problematização das tensões entre memória oficial, memória popular e processos simbólicos que organizam as formas de representação do passado. Tal questão ganha força em contextos atravessados por experiências de ocupação popular, ancestralidade e resistência, como Cajazeiras IV, bairro de Salvador onde se localiza o Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia.

Foi nesse horizonte que se desenvolveu o laboratório NINJALAB - As Imagens do Inconsciente: Da Terra, do Povo e da Luta, que realizou experiências como alunos do 1º ano do Ensino Médio. A proposta partiu da compreensão de que a história não se encontra apenas nos arquivos institucionais ou nos discursos historiográficos, mas também nas imagens, nos territórios, nas experiências e nas formas pelas quais as sociedades imaginam a si mesmas.

Logo, este trabalho busca compreender de que maneira as imagens simbólicas da Independência da Bahia, quando mobilizadas pedagogicamente no ensino de História, podem revelar e problematizar estruturas do imaginário coletivo presentes na formação subjetiva de estudantes do Ensino Médio. Mais especificamente, procura investigar como a leitura iconográfica e a produção de imagens relacionadas ao 2 de julho podem favorecer processos de consciência histórica, pertencimento e reflexão crítica acerca das relações entre passado e presente.

METODOLOGIA

A investigação foi desenvolvida como relato de experiência pedagógica, com abordagem qualitativa e participante. O laboratório NINJALAB foi organizado como espaço de investigação, escuta e criação, no qual a sala de aula deixou de ser apenas lugar de transmissão de conteúdo para tornar-se ambiente de produção coletiva de sentidos. Os procedimentos envolveram observação, diário de campo, rodas de conversa, leitura iconográfica de imagens históricas e produção imagética manual e digital.

A escolha metodológica dialoga com a compreensão de experiência proposta por Larrosa (2019), segundo a qual a aprendizagem não se reduz à acumulação de informações, mas aquilo que afeta o sujeito e o coloca em relação com o mundo. Em

diálogo com Freire (2021) e Hooks (2017), a proposta também buscou construir uma comunidade de aprendizagem fundada na escuta, no cuidado e na possibilidade de que estudantes se reconhecessem como leitores e produtores de conhecimento histórico.

O percurso pedagógico foi estruturado em momentos articulados. No primeiro, realizou-se a aproximação com a turma e a construção de um ambiente ético de convivência. A apresentação dos estudantes incluiu elementos de identidade, interesses, afetos e medos, permitindo que o grupo se percebesse como comunidade de investigação. Esse gesto inicial foi importante para deslocar a aula de História de uma prática meramente conteudista para uma experiência situada, sensível e dialógica.

Em seguida, foram trabalhadas imagens associadas à Independência da Bahia, incluindo representações do Caboclo e da Cabocla, imagens de Maria Quitéria e Joana Angélica, monumentos, pinturas históricas e repertórios visuais ligados ao 2 de julho. As leituras foram conduzidas por perguntas sobre quem aparecia, quem era silenciado, quais corpos ocupavam o centro da cena, quais símbolos eram mobilizados e que ideias de liberdade, heroísmo e identidade baiana eram produzidas por essas imagens.

Na etapa final, os estudantes produziram imagens próprias sobre a Independência da Bahia. Parte dos grupos utilizou ferramentas de inteligência artificial, enquanto outros optaram pelo desenho, pela composição manual e pela montagem. As produções foram discutidas coletivamente, não como produtos isolados, mas como documentos de leitura do presente e como acontecimentos imagéticos capazes de revelar repertórios simbólicos compartilhados.

A leitura das imagens foi conduzida em três movimentos complementares: descrição dos elementos visuais, contextualização histórica e interpretação dos sentidos produzidos. Nesse processo, os estudantes foram estimulados a observar gestos, cores, enquadramentos, lugares ocupados pelos corpos e relações entre figura central e fundo. A intenção não era transformar a imagem em resposta pronta, mas abrir perguntas sobre as condições de produção da memória e sobre os modos pelos quais determinadas narrativas visuais se naturalizam no cotidiano escolar.

O diário de campo foi utilizado para registrar falas, reações, silenciamentos e deslocamentos percebidos ao longo dos encontros. Esse material permitiu acompanhar como os estudantes articulavam informações históricas, memórias familiares, referências midiáticas e repertórios visuais digitais. Assim, a metodologia não se restringiu à aplicação de uma atividade, mas acompanhou a experiência como processo formativo em que observar, falar, produzir e rever imagens tornaram-se dimensões

inseparáveis da aprendizagem histórica.

REFERENCIAL TEÓRICO

A análise das imagens produzidas e mobilizadas em torno da Independência da Bahia exige reconhecer que elas não funcionam como simples ilustrações do passado. As imagens constituem formas de memória, condensam disputas simbólicas e expressam maneiras pelas quais as sociedades escolhem recordar, esquecer e representar a si mesmas. Por isso, Le Goff (2013) compreende o documento como construção histórica e social, atravessada por escolhas, poderes e silenciamentos.

A noção de lugares de memória, formulada por Nora (1993), permite compreender como datas comemorativas, monumentos, rituais cívicos e imagens cristalizam disputas entre lembrar e esquecer. No caso do 2 de julho, essas marcas públicas da memória não apenas registram a Independência da Bahia, mas também orientam formas de pertencimento e selecionam os sujeitos reconhecidos como protagonistas do processo histórico.

A memória coletiva, contudo, não é homogênea. Pollak (1992) lembra que a memória participa da construção da identidade individual e coletiva, o que evidencia a existência de memórias subterrâneas e de disputas por reconhecimento. Essa discussão dialoga com Nascimento (2021), para quem a memória histórica da população negra brasileira se inscreve nos corpos, nos territórios e nas formas de resistência que atravessam a experiência social.

Benjamin (2012) contribui para pensar o passado como imagem que irrompe no presente e desestabiliza narrativas lineares. Essa perspectiva aproxima-se da noção de sobrevivência das imagens em Warburg (2015) e das reflexões de Didi-Huberman (2015), para os quais toda imagem carrega temporalidades sobrepostas. Assim, as representações visuais do 2 de julho não pertencem apenas ao século XIX; elas continuam a circular, reaparecer e produzir sentidos na contemporaneidade.

A discussão sobre o imaginário também orienta a interpretação da experiência. Jung (2014) compreende os arquétipos como formas coletivas que atravessam mitos e imagens, enquanto Durand (2002) situa o imaginário como fundamento da vida simbólica. Embora tais formas possuam dimensão coletiva, elas precisam ser lidas historicamente, pois os repertórios visuais de heroísmo, autoridade, beleza e liberdade são produzidos por relações culturais e sociais concretas.

Por fim, Chartier (2002) e Hall (2016) ajudam a compreender a representação como prática cultural. As imagens não espelham o real de modo neutro; elas participam da produção de sentidos e da organização do visível. Em uma sociedade marcada pela colonialidade, como apontam Fanon (2008) e Carneiro (2005), os regimes de representação podem reiterar hierarquias raciais, produzindo efeitos subjetivos sobre quem é reconhecido como sujeito da história.

Esse conjunto teórico permite tratar o ensino de História como prática de leitura do tempo. A imagem, nesse sentido, não é apenas recurso didático ou ornamento da aula; ela constitui um campo de disputa entre memória, poder e subjetividade. Ao produzir imagens, os estudantes atualizam repertórios herdados e, ao mesmo tempo, podem estranhá-los, interrogando porque certas figuras se repetem, porque certos corpos ocupam o centro e porque outros permanecem periféricos ou ausentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da experiência indicam que a leitura iconográfica ampliou a compreensão dos estudantes sobre a Independência da Bahia. O 2 de julho deixou de ser percebido apenas como data comemorativa ou episódio regional da Independência nacional e passou a ser discutido como processo histórico complexo, popular e conflituoso. As imagens funcionam como mediadoras para problematizar a participação de sujeitos diversos e os limites sociais da emancipação política.

Durante as rodas de conversa, os estudantes relacionaram monumentos, pinturas e personagens históricos a questões de memória, identidade e pertencimento. A presença do Caboclo e da Cabocla, bem como as representações de Maria Quitéria e Joana Angélica, permitiu discutir como certos símbolos se tornam centrais na construção da memória pública e como outros sujeitos permanecem menos visíveis. Esse movimento favoreceu uma leitura menos celebratória e mais crítica da Independência da Bahia.

A produção imagética revelou um aspecto especialmente significativo. Embora os textos elaborados pelos grupos mencionassem a participação popular, as mulheres e os sujeitos negros, muitas imagens produzidas apresentavam forte homogeneidade estética e reproduziam padrões eurocêntricos. Figuras femininas aparecem majoritariamente brancas e, quando negras, por vezes eram representadas de modo descontextualizado da experiência histórica baiana.

Esse achado tornou visível que as imagens produzidas pelos estudantes não emergem apenas de escolhas pessoais. Elas são atravessadas por memórias visuais acumuladas, modelos de beleza, narrativas de heroísmo e regimes de visibilidade historicamente constituídos. A associação entre heroísmo e branquitude, por exemplo, apareceu como efeito de processos culturais mais amplos, que continuam condicionando os modos de imaginar autoridade, coragem e liberdade.

As ferramentas de inteligência artificial utilizadas por parte dos grupos também se mostraram relevantes para a discussão. Ao gerar imagens semelhantes entre si, elas evidenciaram que os sistemas tecnológicos contemporâneos carregam repertórios visuais sedimentados. O laboratório, desse modo, permitiu relacionar a memória histórica do 2 de julho a questões atuais sobre cultura digital, representação e reprodução de padrões estéticos marcados por desigualdades.

Um ponto recorrente foi a distância entre o que os estudantes afirmavam em seus textos e o que suas imagens mostravam. Em muitas produções, a escrita indicava preocupação com a participação popular, com a presença negra e com o papel das mulheres na Independência da Bahia. Entretanto, as composições visuais frequentemente retomavam modelos heroicos já consagrados, centrados em corpos brancos, masculinos ou embranquecidos. Essa diferença abriu uma discussão produtiva sobre o fato de que a consciência crítica não elimina de imediato os repertórios simbólicos aprendidos socialmente.

A discussão sobre os medos apresentados no início da experiência também produziu desdobramentos importantes. Ao falar de medo, vulnerabilidade e pertencimento, os estudantes puderam relacionar a história pública da Independência com suas próprias experiências de território, violência, expectativa de futuro e reconhecimento. Essa aproximação deu densidade ao laboratório, pois mostrou que a formação subjetiva não acontece fora da história, mas no encontro entre memória coletiva, trajetórias pessoais e disputas de imaginário.

A experiência também produziu deslocamentos na forma como os estudantes entenderam a liberdade. Em vez de tratá-la como resultado automático da expulsão das tropas portuguesas, o grupo passou a discuti-la como processo histórico inacabado, atravessado por disputas e permanências. A Independência da Bahia foi lida como conquista e, ao mesmo tempo, como campo de tensões, no qual diferentes projetos de liberdade continuam em disputa após 1823.

Do ponto de vista pedagógico, o NINJALAB demonstrou que a produção de

imagens pode transformar a aula de História em uma investigação do imaginário social. Ao criar, observar e discutir representações, os estudantes foram convidados a perceber que o passado não aparece apenas nos textos, mas também nos corpos, nos símbolos e nas formas de ver. A sala de aula tornou-se, assim, um espaço de leitura crítica das sobrevivências da colonialidade e de elaboração de novas possibilidades de olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do NINJALAB evidenciou que a imagem é uma mediação pedagógica potente para o ensino de História, sobretudo quando articulada à memória coletiva, à leitura iconográfica e à produção criativa. O laboratório permitiu transformar a sala de aula em espaço de investigação, no qual os estudantes deixaram de ser apenas receptores de conteúdo para se tornarem leitores, intérpretes e produtores de imagens.

Os resultados indicam que o trabalho com o 2 de julho amplia a compreensão da Independência da Bahia ao deslocar a narrativa do evento isolado para um processo histórico amplo, popular e conflituoso. Ao mesmo tempo, a produção imagética mostrou que as disputas de memória não se encerram na historiografia: elas persistem nas formas pelas quais os sujeitos aprendem a imaginar a si mesmos, os outros e o passado.

Conclui-se que ensinar História, nesse contexto, é disputar representações e elaborar criticamente o imaginário coletivo. A articulação entre história, memória e imagem favoreceu processos de pertencimento, escuta e consciência histórica, demonstrando que a escola pode ser um espaço de produção de conhecimento sensível, crítico e situado. O 2 de julho, portanto, não aparece apenas como data comemorativa, mas como campo vivo de memória, disputa e invenção pedagógica.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo**: história da arte e anacronismo das imagens. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia

geral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JANCSO, István (org.). **Independência**: história e historiografia. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2005.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KRAAY, Hendrik. **Festas cívicas na Bahia:** memória, comemoração e representação popular do 2 de Julho (1889-1923). Salvador: EDUFBA, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 7. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.
NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras:** relações raciais, quilombos e movimentos. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **Independência do Brasil na Bahia.** Salvador: EDUFBA, 2005.

WARBURG, Aby. **Histórias de fantasmas para gente grande:** escritos, esboços e conferências. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ENSINAR HISTÓRIA DA ÁFRICA A PARTIR DE PROVÉRBIOS AFRICANOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA

Fabricio Pereira Moreira[1]
Josenilda Pinto Mesquita[2]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo compartilhar uma experiência realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para o ensino da História do continente africano utilizando provérbios africanos. A partir da promulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, o ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena passou a ser obrigatório no currículo escolar. Porém, apesar dos mais de 20 anos das legislações, não encontramos muitas experiências sobre a temática no espaço escolar. Surgiu, então, a ideia de apresentar aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio um saber nativo do continente africano, como uma proposta de decolonialidade, uma vez que boa parte dos estudos sobre o continente africano, mesmo que de forma implícita, mantém uma orientação eurocêntrica. Logo, caminharemos pela importância dos saberes africanos, que têm como uma de suas características a oralidade, um saber de educação informal, transmitido entre gerações pelo líder da comunidade aos seus moradores, pela autoridade religiosa aos frequentadores do seu templo, dentre outros, e que iremos adaptar para o espaço escolar. Diante das diversas possibilidades que os provérbios africanos nos permitiram trabalhar, trataremos, neste artigo, da multidisciplinaridade, conectada por uma linha "invisível" a outras disciplinas, como Filosofia, Geografia e Língua Portuguesa, transformando-se, assim, em uma junção de saberes e práticas afro-referenciadas.

Palavras-chave: Decolonialidade; Provérbios africanos; Multidisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa o resultado da experiência realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em 2025, sobre ensinar a história (Schmidt; Cainelli; 2006) da África a partir de provérbios africanos, ou seja, de "dentro para fora", na turma da 1ª série do Ensino Médio na disciplina História Afro-brasileira, Africana e Indígena, com base na lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008).

É importante destacar que o Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e seus subprojetos, possuem como objeto de ação, a formulação e realização de propostas pedagógicas voltadas à promoção de uma educação antirracista nas unidades escolares que compõem os seus núcleos de atuação.

[1] Graduando licenciatura em História pela Universidade Católica do Salvador; fabricio.moreira@ucsal.edu.br
[2]Docente de História na UCSAL, coordenadora PIBID, josenilda.mesquita@pro.ucsal.br

Essas ações visam fortalecer a formação docente dos estudantes que estão inseridos na universidade, ao mesmo tempo em que colabora para a formação de professores comprometidos com a equidade racial e a implementação efetiva das leis 10.639/03 e 11.645/09.

Os subprojetos do PIBID, ligados, como já foi dito, à educação antirracista integram os núcleos estruturados em abordagens interdisciplinares, com a participação de estudantes e professores das áreas de Letras, História e Inglês. Este trabalho insere-se neste contexto, sendo desenvolvido na área de História, com ênfase na valorização da História e cultura africana e afro-brasileira.

A proposta que é objeto de investigação deste trabalho visou compreender, assim como os conhecimentos prévios que os estudantes possuíam sobre "O que é a África?" e, logo em seguida, desconstruir possíveis imagens negativas ou generalistas eurocentradas, apresentando um continente dividido por regiões, países e com sua própria cultura de vida, trabalhando, assim, a decolonialidade (Quijano, 2005), identificando, a partir das observações dos discentes, as heranças africanas.

O artigo aborda também a multidisciplinaridade (Morin, 2001), conforme alinhamento com a Competência Geral 01 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), conectando as matérias História, Geografia, Filosofia e Língua Portuguesa ao apresentarmos outros idiomas, como Twi-fante e Iorubá, para reconhecimento e aprendizagem, gerando, assim, empatia e reconhecimento de elementos ancestrais (Munanga, 2019) e históricos que permeiam o nosso dia a dia, em uma perspectiva afro-referenciada.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, tendo como aspecto principal o diálogo com os estudantes, coletando suas impressões iniciais sobre o continente africano e comparando o resultado após a intervenção didática; ao descortinarmos para os estudantes uma África rica em cultura, com sua própria linguagem, escrita e visual, com histórias, ensinamentos e conceitos que devemos levar para toda a vida.

Logo, este trabalho busca refletir sobre o ensino de História da África a partir de saberes tradicionais africanos, especialmente os provérbios, compreendendo-os como instrumentos pedagógicos capazes de fortalecer práticas educativas decoloniais, afro-referenciadas e multidisciplinares no espaço escolar.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização da aula teve como base epistemológica o método qualitativo e a exposição dialogada, direcionada à decolonialidade como princípio para a construção das etapas a serem seguidas, visto que os elementos de circularidade e oralidade estão imersos na proposta, que tem como fundamento a importância dos saberes ancestrais abordados na prática pedagógica.

A Instituição educacional foi o Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia, localizado no bairro de Cajazeiras IV, que pertence ao conglomerado de bairros de Cajazeiras, na periferia da cidade de Salvador/Ba, com cerca de 192 mil habitantes segundo o censo de 2022. Se fosse enquadrado como um município, estaria ocupando a 9ª posição da cidade mais populosa do estado da Bahia. Ademais, sua população é majoritariamente negra e de baixa renda, e, portanto, nesse cenário o Colégio atende uma parcela significativa de estudantes que residem em seu entorno.

A disciplina História Afro-Brasileira, Africana e Indígena é um componente curricular que compõe a carga horária de disciplinas eletivas, curricularizada a partir da necessidade do Novo Ensino Médio, em uma turma de Educação Profissional e Tecnológica em Administração. É importante destacarmos que a estratégia utilizada pela unidade escolar, com a criação da disciplina História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, diante da necessidade de modificações da estrutura curricular, através dos itinerários formativos, representa uma ação necessária para que os estudantes se reconheçam enquanto sujeitos históricos e possam compreender a história dos africanos que vieram escravizados, não apenas na perspectiva de subalternizados, como a colonialidade impõe e os livros didáticos reproduzem, servindo aos senhores de engenho de forma compulsória, sendo reprimidos de todas as maneiras e com violência, mas como também trouxeram consigo elementos que formaram o Brasil que conhecemos hoje. Munanga (2009) destaca que a história do negro precisa ser contada também através de sua narrativa, com agência histórica, estratégias, cultura, resistência, e reforça a importância dessa consciência histórica.

> A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados. (Munanga, 2009 p. 8)

A sequência didática foi estruturada a partir dos seguintes elementos:

Quadro 01 - Trilha do Ensinar	
Procedimento Histórico	Estudar os provérbios africano e como podemos utilizar seus ensinamentos como lições de vida
Método	Abordagem dialogada, interagindo com os estudantes, a partir de perguntas e provocações a respeito do tema, fomentando a participação com objetivo de que o conhecimento seja adquirido
Recurso didático	Quadro e piloto
Material didático	Escrever os provérbios no quadro e a utilização de um banner do mapa da África

Fonte: Os autores

Estratégia de ensino: Trata-se de uma aula multidisciplinar e decolonial, pois foi abordado não somente o ensino de História, como outras disciplinas a partir de um ponto central que são os provérbios, evidenciando um saber estritamente africano.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os provérbios africanos são potentes ferramentas no processo de educação em diversas comunidades do continente, utilizadas para transmitir diversos saberes, principalmente entre gerações. Segundo o dicionário Michaelis, provérbio é: “frase curta de caráter prático e popular, geralmente com ritmo e rima, rica em imagens e sentidos figurados, que contém uma síntese a respeito de uma regra social ou moral”.

Dessa maneira, estamos diante de um saber dito popular, que a partir de Maria da Glória Gohn pode ser classificado como informal: “E a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares [...]” (Gohn, 2010, p. 16).

A educação informal não possui currículo formalizado e ocorre de maneira espontânea nos espaços sociais. Contudo, existe um ponto de intersecção entre a educação informal e a formal: a formação de valores, atitudes e visão de mundo. Essa reflexão nos leva à possibilidade de realizar uma transposição didática dos saberes tradicionais africanos para o espaço escolar. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular possibilita caminhos para inserção de práticas pedagógicas afro-

referenciadas.

Ao analisar a BNCC do Ensino Fundamental e Ensino Médio, observamos habilidades relacionadas à compreensão de diferentes narrativas históricas, valorização cultural e análise crítica das relações sociais e históricas. Nesse sentido, Schmidt e Cainelli (2006) destacam o papel do professor de História na construção do pensamento histórico dos estudantes: "Nesse sentido, o professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente" (Schmidt; Cainelli, 2006, p. 34). A multidisciplinaridade também surge como elemento central da proposta. Bicalho e Oliveira (2011) atribuem o conceito de multidisciplinaridade à integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto em diferentes disciplinas.

Ao trabalhar um provérbio africano em sala de aula, se perpassa simultaneamente pela História, Filosofia, Geografia e Língua Portuguesa, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Edgar Morin (2001) afirma que os saberes não devem permanecer fragmentados: "Existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos [...] e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares" (Morin, 2001, p. 36).

A discussão também se articula com autores como Kabengele Munanga, Manuel Querino e Chimamanda Ngozi Adichie, que refletem sobre colonialidade, consciência histórica e os perigos de uma narrativa única sobre o continente africano. Munanga (2009) afirma: "A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo." Já Chimamanda Adichie (2009) alerta para os perigos da construção de uma história única sobre os povos africanos, frequentemente associada apenas à pobreza, guerra e miséria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sala de aula, apresentamos os seguintes provérbios: *"Sɛwopɛsɛwokɔntɛma, kɔwonko; na sɛwopɛsɛwokɔakyirikyiria, kɔwonkɔmmɔdenfoho."* (Twi-Fante), traduzido como: "Se quer ir rápido, vá sozinho; se quiser ir longe, vá em grupo". Outro provérbio utilizado foi: *"Eni ti ó pàdà se hìn, a kò lè mò ojú ọnà"* (Iorubá), traduzido como: "Quem não olha para trás, não conhece o caminho". Em ambos os casos, utilizamos os provérbios como os conhecemos e fizemos a tradução deles usando o Google Tradutor,

pois, por se tratar de um objeto da história oral, eles podem sofrer modificações quando tentamos encontrá-los em sua forma original.

Os provérbios foram escritos no quadro em seus idiomas de origem, provocando curiosidade nos estudantes diante da linguagem e da tentativa de pronúncia. A turma, composta por aproximadamente 40 estudantes, recebeu com entusiasmo a abordagem sobre o tema, demonstrando surpresa com os idiomas africanos, uma vez que tinham como referência principal as línguas europeias.

Inicialmente, realizamos o levantamento sobre o conhecimento prévio da turma acerca dos provérbios. A maioria informou desconhecer o significado do termo, enquanto uma pequena parcela associou aos provérbios bíblicos. Posteriormente partimos para a definição de provérbio e sua importância para as comunidades Akan e Iorubás. Solicitamos então que os estudantes identificassem no mapa africano a localização de Gana e Nigéria.

Nesse momento, observou-se que muitos desconheciam a África como continente composto por diferentes países, culturas e idiomas. Os estudantes demonstraram surpresa com a extensão territorial africana, quantidade de países e diversidade linguística. As respostas relacionadas ao primeiro provérbio estavam envoltas na ideia de individualidade: “se eu for sozinho, chego mais rápido”. Esse momento permitiu discutir conceitos de comunidade, coletividade e pertencimento presentes em diversas sociedades africanas.

A atividade possibilitou ainda abordar aspectos geográficos, filosóficos e linguísticos. No campo da Língua Portuguesa, por exemplo, foram estabelecidas conexões entre palavras de origem iorubá presentes no cotidiano brasileiro, como: acarajé, vatapá, axé e atabaque. Partindo da ideia de que “não se pode encher um copo que já está cheio”, buscamos inicialmente compreender quais representações os estudantes possuíam sobre a África. As respostas concentraram-se em fome, guerra e savana, revelando permanências de uma visão eurocêntrica do continente africano.

A partir da intervenção didática, foi possível observar mudanças significativas nas percepções dos estudantes, que passaram a reconhecer a África enquanto espaço plural, diverso e produtor de conhecimentos, culturas e saberes. A prática pedagógica demonstrou que os provérbios africanos são instrumentos potentes para o ensino de História da África, especialmente quando utilizados em uma perspectiva decolonial e afrorreferenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propositalmente, esse choque cultural que os estudantes tiveram durante a aula demonstrou uma excelente oportunidade de formação de pensamento crítico acerca do que é ensinado sobre a História da África. Os provérbios mostraram-se adaptáveis ao ensino de modo geral, especialmente nas Ciências Humanas, permitindo conexões multidisciplinares e fortalecendo práticas educativas afrorreferenciadas.

Percebemos, através do diálogo pós-aula, entusiasmo e desejo de novas informações por parte dos estudantes, inclusive daqueles classificados como "problemáticos" devido à ausência de dedicação nas aulas e estudos. A experiência demonstrou como identidade, pertencimento e reconhecimento histórico são fundamentais para o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Pretendemos dar continuidade ao trabalho com os provérbios africanos, fortalecendo as relações dos estudantes com sua comunidade e com sua história, ampliando o contato com outros povos africanos, tradições orais e saberes ancestrais. A colonialidade nos impõe um currículo que trata sempre do outro e muito pouco de nossas experiências, conhecimentos, tradições e epistemologias. Uma educação antirracista precisa abordar diariamente as contribuições dos povos africanos para a sociedade, reconhecendo-os como sujeitos históricos produtores de cultura, conhecimento e inteligência.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. [S.l.: TED Global], 2009. 1 vídeo (18 min). Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story . Acesso em: 19 out. 2025.

BICALHO, Lucinéia Maria; Oliveira, MARLENE **Aspectos Conceituais Da Multidisciplinaridade E Da Interdisciplinaridade E A Pesquisa Em Ciência Da Informação** Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, vol. 16, núm. 32, 2011, pp. 1-26 Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, Brasil

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcne_educacaoetnicoracial.pdf . Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2025.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MINISTRY OF TOURISM, ARTS AND CULTURE (Ghana). **Culture**. [S. l.]: MOTAC. Disponível em: <https://www.motac.gov.gh/culture/>. Acesso em: 10 set. 2025.

MICHAELIS. Provérbio. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa** – Michaelis On-line. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/prov%C3%A9rbi o/ . Acesso em: 19 out. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PARÉS, Luis Nicolau. **A Formação do Candomblé**: história e ritual da nação jeje na Bahia/Luis Nicolau Parés. - 3º Ed. rev. e ampliada - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018

QUERINO, Manuel Raimundo. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. 1. ed. reimp. Salvador: P55, 2013. 50 p. ISBN 978-8583250043.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História/Maria Auxiliadora Schimidt, Marlene Cainelli.** - 2. ed. - São Paulo, Scipione, 2009.

JULHO DAS PRETAS: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA EM ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR-BA

Luan Pinto Silva [1]
Lucas dos Santos Barbosa [2]
Amanda Margarida Silva Brito [3]
Liliane Vasconcelos [4]

RESUMO

No contexto de celebração do Dia da Mulher Negra, Latino-Americana e Caribenha, o Julho das Pretas foi uma sequência didática aplicada numa escola periférica de Salvador que teve por finalidade a reflexão e promoção de educação emancipatória e crítica. Assim, este trabalho trata-se de um relato de experiência que apresenta uma prática pedagógica desenvolvida com uma turma de 9º ano, do Colégio Estadual Dinah Gonçalves, vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Católica do Salvador (UCSAL).

Palavras-chave: Julho das Pretas; Mulheres Negras; Identidade Negra; Escola Pública.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço de formação humana, possui um papel essencial na construção de identidades e no enfrentamento das desigualdades históricas que atravessam a sociedade brasileira. Nesse sentido, o Julho das Pretas, comemorado no contexto do Dia daMulher Negra, Latino-Americana e Caribenha, configura-se como uma oportunidade pedagógica para promover reflexões sobre a representatividade, o pertencimento e a valorização das mulheres negras. O presente trabalho, portanto, propõe-se a relatar uma experiência desenvolvida com uma turma do 9º ano do Colégio Estadual Dinah Gonçalves, situado em uma comunidade periférica de Salvador, vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Católica do Salvador (UCSAL).

A experiência teve como eixo norteador o questionamento: De que maneira a escola pode ser um espaço de fortalecimento da identidade negra? A partir dessa problematização, buscou-se desenvolver uma sequência didática de caráter artístico e cultural, tendo a poesia como meio de expressão e resistência. Fundamentada nos

[1]Graduando de Letras Inglês da Universidade Católica do Salvador - UCSAL, bolsista PIBID, luanpinto.silva@ucsal.edu.br;
[2]Graduado de Letras Vernáculas da Universidade Católica do Salvador- UCSAL, bolsista PIBID, lucassantos.barbosa@ucsal.edu.br;
[3] Docente do Colegio Estadual Dinah Gonçalves, supervisora PIBID, brito28@gmail.com;
[4] Docente do curso de Letras na UCSAL, coordenadora PIBID, liliane.vasconcelos@pro.ucsal.br;

conceitos de multirreferencialidade (Ardoino, 1998), etnometodologia (Coulon, 1998) e escrevivência (Evaristo, 2017), a prática pedagógica procurou promover uma educação crítica e emancipatória que possibilitasse aos estudantes refletirem sobre o papel social e político das mulheres negras em suas trajetórias e na sociedade.

Mais do que uma atividade escolar, o projeto constituiu-se como um espaço de fala, escuta e criação, valorizando as práticas de oralidade, ancestralidade e reconhecimento das identidades negras, especialmente das mulheres. Assim, este artigo apresenta o percurso e os resultados dessa experiência, discutindo suas contribuições para o fortalecimento da identidade e da consciência crítica no ambiente escolar.

METODOLOGIA

A metodologia adotada seguiu uma sequência didática organizada em etapas, com o intuito de promover a reflexão crítica e a valorização da identidade negra por meio de práticas artístico-culturais. Inicialmente, foi realizada uma conversa introdutória com os estudantes sobre o Dia da Mulher Negra, Latino-Americana e Caribenha, discutindo o contexto histórico da data e a relevância das lutas e conquistas das mulheres negras na sociedade. Em seguida, os alunos participaram de rodas de conversas mediadas por vídeos, poemas e músicas, que serviram como disparadores para reflexões sobre identidade, ancestralidade e representatividade.

Na segunda etapa, os estudantes receberam cartões de atividade com palavras, expressões e imagens relacionadas ao universo feminino negro. Esses cartões funcionaram como gatilhos criativos para a elaboração de poemas autorais, inspirados no conceito de escrevivência proposto por Conceição Evaristo (2017), entendido como o ato de escrever a partir das vivências e memórias coletivas de mulheres negras.

O processo de escrita foi desenvolvido de forma colaborativa, com momentos de orientação e socialização, em que os alunos puderam compartilhar seus textos e refletir sobre suas produções à luz das discussões realizadas. Ao final, as produções poéticas foram reunidas e apresentadas em uma exposição coletiva, promovendo um espaço de reconhecimento e valorização das vozes negras presentes no ambiente escolar. Todo o processo foi acompanhado por registros em diário de campo, observações e reflexões das bolsistas do PIBID, que subsidiaram a análise e a sistematização da experiência aqui relatada.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa busca fundamentar as reflexões e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do Julho das Pretas, articulando os conceitos de multirreferencialidade, etnometodologia e escrevivência como eixos norteadores de uma educação crítica e sensível às questões identitárias e culturais. Esses aportes teóricos contribuíram para sustentar o percurso metodológico e o olhar sobre as experiências vividas pelos estudantes, permitindo compreender a escola como espaço plural de construção de saberes e de valorização das identidades negras.

Partindo das ideias de Ardoino (1998), o conceito de multirreferencialidade propõe uma leitura complexa e integrada da realidade educacional. Tal perspectiva considera que os fenômenos pedagógicos não podem ser compreendidos a partir de um único ponto de vista, mas exigem múltiplas referências culturais, sociais, históricas e simbólicas para que se alcance uma compreensão mais ampla e significativa.

Assim, ao abordar o tema da identidade negra na escola, a multirreferencialidade surge de uma reflexão sobre a prática. É uma abordagem que assume plenamente a hipótese da complexidade do real, mas de forma diferenciada da inter/transdisciplinaridade. A multirreferencialidade não pretende ser uma integração (soma) de conhecimentos; ao contrário, postula o luto do saber total, posto que, quanto mais se conhece, mais se criam áreas de não saber. Quanto maior é a área iluminada, maior será a área de sombra.

Ardoino (1998, p. 48) entende que diferentes vozes, saberes e experiências devem ser reconhecidos como legítimos e indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem. Em diálogo com essa perspectiva, “A etnometodologia propõe abandonar a familiaridade que nos prende à relação, prestando atenção à ameaça epistemológica que consiste em nos identificarmos completamente com os membros” (Coulon, 1995, p. 76). A ideia do autor oferece um aporte teórico que valoriza a observação e a interpretação das práticas cotidianas dos sujeitos. Ao reconhecer a escola como um espaço social dinâmico, a etnometodologia possibilita compreender como os significados são produzidos e negociados no interior das interações escolares. No contexto do projeto desenvolvido, essa abordagem auxiliou na escuta atenta das expressões e narrativas dos estudantes, favorecendo uma leitura mais sensível e situada das suas construções identitárias e culturais.

Por sua vez, o conceito de escrevivência, formulado por Conceição Evaristo define o conceito afirmando que "escrevivência é a escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, das dores e das alegrias. É a escrita que vem das vivências e, por isso, carrega a marca do vivido" (Evaristo, 2017 p. 20). , constitui um dos pilares centrais deste trabalho. A autora propõe a escrita como ato político e de resistência, que emerge das vivências e memórias coletivas das mulheres negras. Ao ser incorporado à prática pedagógica, o conceito de escrevivência amplia o horizonte de possibilidades da escrita escolar, transformando-a em instrumento de autoconhecimento, valorização da ancestralidade e afirmação de identidades. No caso dos estudantes participantes, a escrita poética inspirada na escrevivência representou uma forma de expressão legítima e afetiva, em que o eu individual dialoga com o coletivo e o histórico.

Dessa forma, a combinação desses três referenciais teóricos permitiu a construção de uma prática educativa que reconhece a pluralidade de saberes, valoriza as experiências cotidianas e promove o protagonismo das vozes negras no espaço escolar. Ao articular teoria e prática, a experiência relatada neste artigo reforça o compromisso com uma educação antirracista, decolonial e transformadora, que compreende o conhecimento como construção coletiva e situada socialmente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da sequência didática do *Julho das Pretas* foram sistematizados em três categorias analíticas principais, que emergiram das observações, dos registros e das produções poéticas realizadas pelos estudantes. Essas categorias refletem as dimensões centrais do processo pedagógico e as transformações observadas ao longo da experiência:

1. (Re)conhecimento da identidade negra;
2. A escrita como instrumento de resistência e expressão;
3. Valorização da ancestralidade e das vozes femininas negras.

A primeira categoria evidencia o movimento de autopercepção e valorização da identidade racial por parte dos estudantes. A partir das discussões e dos materiais apresentados nas rodas de conversa, observou-se uma ampliação na compreensão dos alunos sobre o papel da mulher negra na história e na sociedade. Muitos estudantes

passaram a se reconhecer como sujeitos pertencentes a uma cultura afro-brasileira rica e diversa, rompendo com estereótipos e discursos de invisibilidade. Esse processo dialoga com o conceito de multirreferencialidade (Ardoino, 1998), ao permitir que diferentes saberes escolares, culturais e comunitários fossem integrados e reconhecidos no espaço educativo. A pluralidade de experiências trouxe para a sala de aula um ambiente mais democrático e afetivo, no qual o conhecimento foi construído de maneira coletiva e contextualizada.

A segunda categoria, que tem a escrita como instrumento de resistência e expressão, diz respeito à produção dos poemas, que se revelou uma atividade potente de escrevivência (Evaristo, 2017). A partir dos cartões de atividades, os estudantes criaram textos poéticos que expressavam sentimentos de pertencimento, resistência e empoderamento. Nas produções, destacaram-se temas como a luta contra o racismo, o orgulho da pele negra, a força das mulheres da comunidade e a importância da ancestralidade.

A escrita poética assumiu, assim, uma função política e formativa: os alunos transformaram suas vivências em arte e linguagem. Essa prática reforçou o papel da escola como território de escuta e representação, em que as vozes historicamente silenciadas puderam emergir e ser legitimadas. Tais resultados demonstram a potência da escrevivência como estratégia pedagógica de valorização da subjetividade e da memória coletiva.

Por fim, a terceira categoria refere-se à ressignificação das figuras femininas negras no imaginário dos estudantes. Ao longo do projeto, as discussões e produções poéticas trouxeram à tona o reconhecimento de mulheres negras como símbolos de resistência, sabedoria e amor comunitário. A presença da ancestralidade foi evocada tanto nas falas quanto nos textos dos alunos, revelando a influência das memórias familiares e das referências culturais herdadas.

Sob a ótica da etnometodologia (Coulon, 1998), esses achados demonstram como os significados são construídos a partir das práticas e interações cotidianas. As atividades possibilitaram observar a dinâmica da sala de aula como um microcosmo social, em que os alunos constroem sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo, reafirmando a importância de uma pedagogia que reconheça as experiências vividas como fonte legítima de conhecimento.

De modo geral, a sequência didática do Julho das Pretas contribuiu significativamente para o fortalecimento da identidade negra, a ampliação da

consciência crítica e o engajamento dos estudantes em práticas culturais e poéticas. A atividade possibilitou que a escola se consolidasse como um espaço de educação antirracista e decolonial, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004).

A integração entre teoria e prática, sustentada pelos referenciais de Ardoino, Coulon e Evaristo, mostrou-se eficaz para construir uma aprendizagem significativa, em que os alunos se reconhecem como produtores de cultura e de conhecimento. Os resultados apontam, portanto, para a relevância de se investir em práticas pedagógicas que promovam o protagonismo estudantil e o reconhecimento das múltiplas identidades que compõem o espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste trabalho evidenciou que o Julho das Pretas, enquanto proposta pedagógica, constitui-se como uma prática significativa de educação emancipatória, crítica e antirracista. Ao articular teoria e prática em torno da valorização da identidade negra e da representatividade das mulheres negras, o projeto reafirmou a importância da escola como um espaço de resistência, de produção de saberes e de construção de novas narrativas.

Os resultados obtidos demonstraram que, quando o ambiente escolar se abre ao diálogo com as experiências e vivências dos estudantes, torna-se possível promover o reconhecimento de identidades, a valorização da ancestralidade e o fortalecimento do sentimento de pertencimento. As produções poéticas e reflexões geradas durante a sequência didática revelaram a potência da escrita como ferramenta de expressão e resistência em especial, quando inspirada na escrevivência, conceito de Conceição Evaristo (2017), que ressignifica o ato de escrever como uma prática política e coletiva.

A partir das contribuições teóricas de Ardoino (1998) e Coulon (1998), foi possível compreender que o fazer pedagógico é, essencialmente, um processo multirreferencial e etnometodológico, que se constrói na diversidade e nas interações sociais cotidianas. Assim, a experiência aqui descrita reforça a necessidade de repensar as práticas docentes, reconhecendo o potencial transformador das ações educativas que dialogam com as realidades e histórias dos sujeitos envolvidos.

Do ponto de vista científico e formativo, esta pesquisa contribui para o campo da formação docente e das práticas de educação das relações étnico-raciais, evidenciando a

relevância de iniciativas que aproximem o currículo escolar das dimensões socioculturais dos estudantes. O Julho das Pretas reafirma que a escola pode e deve ser um espaço de potência, acolhimento e transformação social, em que o conhecimento se constrói a partir do encontro entre saberes, memórias e afetos. Tal prática pedagógica, além de promover a representatividade, contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e capazes de intervir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: BARBOSA, J. G. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24–41.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao1.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

COULON, A. **A etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EMICIDA. *Principia*. In: *AmarElo* [álbum]. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. Faixa 1. Disponível em: https://open.spotify.com/album/1EphclU8Y9TZF2Zr7B2P8k. Acesso em: 10 out. 2025.

A LEITURA LITERÁRIA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM *SALVAR O FOGO*, DE ITAMAR VIEIRA JUNIOR, NO ÂMBITO DO PIBID

Jedah Mário Oliveira Barreiros[1]
Vitória Vitoriano dos Santos Correia[2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do PIBID, a partir da leitura e discussão de um trecho da obra *Salvar o Fogo*(2023), de Itamar Vieira Junior, com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. A proposta teve como foco a reflexão sobre o racismo estrutural, o colorismo e a busca por ascensão social por meio do estudo, temas presentes na narrativa do autor. A atividade foi realizada em três aulas, envolvendo leitura de um capítulo específico da obra, resumo oral do livro e produção artística por meio de desenhos. A partir dessas produções, foi possível perceber como os estudantes interpretaram a metáfora do fogo relacionada ao colorismo e à ideia de "vencer" o sistema por meio da educação. Embora o envolvimento dos alunos não tenha sido tão expressivo durante as discussões orais, eles se empenharam na produção artística, demonstrando seus talentos e suas compreensões individuais. Os resultados indicam que os estudantes compreenderam que a obra vai além da história de um menino da Tapera, evidenciando resistência e dificuldades sociais presentes na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Literatura contemporânea; Racismo estrutural; Colorismo; Educação; Salvar o fogo.

INTRODUÇÃO

A literatura na escola tem um papel muito importante, pois ajuda os alunos a entender melhor o mundo em que vivem. Não se trata apenas de ler histórias por obrigação, mas de pensar sobre a realidade, sobre desigualdade social, dificuldades do dia a dia, racismo e formas de resistência. Muitas vezes, os estudantes se reconhecem nas histórias lidas e conseguem relacionar o texto com situações que já viveram ou observam ao seu redor.

No entanto, trabalhar a literatura de forma sensível é um desafio, principalmente quando os alunos apresentam pouco interesse pela leitura. Ainda assim, é papel da escola insistir nesse contato, buscando estratégias que tornem o texto mais próximo da realidade dos estudantes. A leitura literária, quando bem mediada, pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de interpretação, mesmo quando realizada em pequenos trechos da obra.

[1]Graduando em Letras Português (UCSAL); bolsista PIBID.
[2]Graduanda em Letras Português (UCSAL); bolsista PIBID.

A obra *Salvar o Fogo* (2023), de Itamar Vieira Junior, permite esse tipo de reflexão, pois apresenta uma narrativa que vai muito além da história de um menino da Tapera. O livro traz questões sociais profundas, como pobreza, exclusão, racismo e a luta diária para sobreviver em um sistema que nem sempre oferece as mesmas oportunidades para todos. A escrita do autor é simples, mas ao mesmo tempo carregada de significados, o que facilita diferentes leituras e interpretações.

Cabe acrescentar que este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e tem como objetivo relatar e analisar uma experiência pedagógica realizada a partir da leitura da obra *Salvar o Fogo* (2023). A atividade aconteceu com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental e buscou trabalhar a leitura literária de forma acessível, priorizando a interpretação oral e a produção artística, respeitando o ritmo, as dificuldades e as formas de expressão dos estudantes.

METODOLOGIA

A atividade foi desenvolvida em três aulas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. O planejamento das aulas considerou o tempo reduzido e o perfil da turma, que apresentava dificuldades de leitura e pouca participação em atividades exclusivamente orais ou escritas.

Na primeira aula, foi realizada uma apresentação simples sobre o autor Itamar Vieira Junior e sobre sua obra. Buscou-se contextualizar o livro, explicando aos alunos que a narrativa não se trata apenas de uma história individual, mas de um retrato social. Em seguida, foi feita a leitura coletiva do oitavo capítulo da obra. Durante a leitura, houve pausas para explicações e comentários, pois alguns alunos demonstraram dificuldade de compreensão do texto.

Após a leitura, realizou-se um resumo oral da obra, destacando os principais acontecimentos e temas abordados. Nesse momento, os estudantes participaram de forma moderada, com poucas intervenções espontâneas, mas demonstraram atenção ao conteúdo apresentado. Não houve produção escrita poética, pois a proposta da atividade priorizou a oralidade e a interpretação visual.

Na segunda aula, os estudantes foram convidados a produzir desenhos a partir da leitura realizada. A proposta era que representassem, por meio da arte, aquilo que compreenderam do texto, especialmente temas como resistência, desigualdade social,

estudo e a tentativa de "vencer" o sistema. Muitos alunos demonstraram maior envolvimento nessa etapa, utilizando cores e símbolos para expressar suas ideias.

Na terceira aula, foi organizado um painel com os desenhos produzidos. Cada estudante apresentou sua produção para a turma, explicando o significado das imagens e das cores utilizadas. Esse momento foi importante para compreender como os alunos interpretaram a metáfora do fogo e sua relação com o colorismo, além de permitir a escuta das diferentes leituras construídas a partir da obra.

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura é entendida, por muitos autores, como um elemento fundamental na formação humana e social dos sujeitos. Antônio Candido (2011) afirma que a literatura é um direito, pois contribui para a formação ética, social e emocional das pessoas. Para o autor, o contato com narrativas literárias possibilita o desenvolvimento da empatia, da sensibilidade e da capacidade de se colocar no lugar do outro: aspectos essenciais para a vida em sociedade.

Nesse sentido, o ensino de literatura na escola não deve se limitar à interpretação mecânica de textos ou à identificação de elementos estruturais, como personagens e enredo. É necessário considerar os sentidos sociais que os textos carregam e a forma como dialogam com a realidade dos estudantes. Quando o aluno entra em contato com histórias que se aproximam de sua vivência, o processo de leitura se torna mais significativo e menos distante de sua realidade cotidiana.

Paulo Freire (1989) contribui para essa discussão ao defender que a educação deve partir da realidade do educando. Para o autor, aprender não é apenas memorizar conteúdos, mas compreender o mundo para poder transformá-lo. A leitura da palavra está diretamente ligada à leitura do mundo, e o processo educativo deve estimular o estudante a refletir sobre sua condição social e sobre as estruturas que o cercam.

Freire também destaca a importância do diálogo no processo educativo. O estudante não deve ser visto como alguém que apenas recebe informações prontas, mas como sujeito ativo do aprendizado. Mesmo quando o envolvimento não é alto, como ocorreu em alguns momentos da atividade relatada, é importante reconhecer que a aprendizagem acontece de diferentes formas e em tempos distintos para cada aluno.

No contexto da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da leitura literária como prática essencial no Ensino Fundamental. O documento aponta que o trabalho com textos literários deve favorecer a construção de

sentidos, a reflexão crítica e o contato com diferentes realidades sociais e culturais. Além disso, a BNCC valoriza o uso de diferentes linguagens, como a visual e a oral, reconhecendo que nem todos os estudantes se expressam da mesma maneira.

Nesse sentido, o uso da produção artística como forma de interpretação do texto literário se mostra uma estratégia coerente com as orientações da BNCC. Ao permitir que os alunos expressem suas compreensões por meio do desenho, a atividade respeita as diferentes formas de aprendizagem e amplia as possibilidades de participação em sala de aula.

A escolha da obra *Salvar o Fogo* (2023) também se justifica por sua relevância social e por dar visibilidade a sujeitos historicamente silenciados. Trabalhar esse tipo de literatura na escola contribui para ampliar o repertório cultural dos estudantes e possibilita discussões sobre temas como desigualdade, racismo, exclusão social e resistência, temas que fazem parte do cotidiano de muitos alunos.

Rildo Cosson (2014) destaca que o letramento literário vai além da simples leitura do texto, pois envolve a construção de sentidos a partir da interação entre leitor, obra e contexto. Segundo o autor, a literatura, quando trabalhada de forma mediada, possibilita que o estudante compreenda o texto como uma prática social, relacionada à sua realidade e às experiências que vivencia fora da escola. Nesse sentido, mesmo a leitura de trechos da obra pode gerar reflexões significativas, desde que haja espaço para diálogo e interpretação.

Regina Zilberman (2008) também contribui para essa discussão ao afirmar que a literatura na escola deve permitir que o aluno construa sua identidade como leitor. Para a autora, é importante que o estudante se sinta autorizado a interpretar o texto a partir de sua vivência, sem a obrigação de alcançar uma interpretação considerada "correta". Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta desenvolvida, que valorizou a interpretação visual e oral dos estudantes, sem impor respostas prontas.

Além disso, Dalcastagnè (2012) aponta que a literatura contemporânea brasileira tem buscado dar voz a sujeitos que historicamente foram excluídos do espaço literário. Obras como *Salvar o Fogo* permite que estudantes de contextos sociais semelhantes aos retratados na narrativa se reconheçam no texto, fortalecendo o vínculo entre literatura e realidade social. Esse reconhecimento contribui para que o aluno compreenda a literatura como algo vivo e próximo, e não como algo distante ou inacessível.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o desenvolvimento da atividade, foi possível perceber diferentes níveis de participação por parte dos estudantes. Em alguns momentos, principalmente durante as discussões orais, o envolvimento foi baixo, com poucos alunos se manifestando espontaneamente. Ainda assim, a atenção durante a leitura e as explicações indicou que os estudantes estavam acompanhando a proposta.

Na etapa de produção dos desenhos, observou-se um maior envolvimento da turma. Muitos alunos demonstraram interesse em representar suas ideias por meio das imagens, utilizando cores fortes, símbolos e cenas que remetiam à narrativa trabalhada. Esse momento evidenciou que a expressão artística possibilitou uma forma alternativa de participação, principalmente para aqueles que apresentam mais dificuldade em se expressar oralmente.

Os desenhos produzidos revelaram interpretações diversas da obra. O fogo apareceu com frequência, sendo associado à luta, à resistência e à tentativa de mudança de vida. Alguns alunos relacionaram esse elemento ao estudo, entendendo-o como uma possibilidade de superar as dificuldades impostas pela realidade social. Essas interpretações surgiram tanto nos desenhos quanto nas falas durante a apresentação dos painéis.

Outro aspecto observado foi a presença do colorismo nas produções dos estudantes. Em alguns trabalhos, as diferenças de tonalidade de pele foram representadas de forma simbólica, relacionando essas diferenças às oportunidades e aos desafios enfrentados pelos personagens da narrativa. Mesmo sem o uso de conceitos teóricos, os alunos demonstraram compreender a desigualdade racial presente no texto.

De modo geral, a atividade mostrou que a literatura pode ser trabalhada de forma simples e acessível, sem a necessidade de práticas muito complexas. A proposta permitiu observar que, mesmo com participação limitada em alguns momentos, os estudantes conseguiram construir sentidos e refletir sobre a obra a partir de suas próprias experiências.

Outro ponto relevante observado foi que a utilização da linguagem artística favoreceu o engajamento de alunos que, em atividades tradicionais de leitura e escrita, costumam se mostrar desmotivados. O desenho funcionou como uma ponte entre o texto literário e a realidade dos estudantes, permitindo que eles expressassem sentimentos, opiniões e compreensões de maneira mais livre.

As apresentações do painel também contribuíram para o desenvolvimento da oralidade, ainda que de forma simples. Ao explicar seus desenhos, os alunos precisaram organizar suas ideias e justificar suas escolhas, o que favoreceu a construção do pensamento crítico. Mesmo com falas curtas e, em alguns casos, tímidas, foi possível perceber que havia compreensão dos temas centrais da obra.

Esses resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas que considerem as múltiplas linguagens no ensino de literatura. A leitura, quando associada a outras formas de expressão, como a arte visual, amplia as possibilidades de aprendizagem e torna o processo mais inclusivo, especialmente em turmas com diferentes níveis de interesse e desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica realizada a partir da leitura do oitavo capítulo de *Salvar o Fogo* (2023) mostrou que a literatura pode ser trabalhada de forma significativa na escola, mesmo quando a leitura da obra não é feita de maneira integral. A atividade possibilitou que os estudantes entrassem em contato com temas sociais importantes, como desigualdade, racismo e resistência, presentes na narrativa de Itamar Vieira Junior.

O uso da produção artística como estratégia de interpretação se mostrou bastante positivo, pois permitiu a participação dos estudantes e revelou diferentes compreensões do texto literário. Mesmo aqueles alunos que pouco se manifestaram oralmente conseguiram expressar suas ideias por meio dos desenhos e das apresentações do painel.

Apesar do envolvimento não ter sido alto em todos os momentos da atividade, foi possível perceber que os estudantes compreenderam que a obra vai além da história de um menino da Tapera. Eles demonstraram entender que o livro retrata dificuldades sociais enfrentadas por muitos sujeitos e aponta o estudo como uma possibilidade de mudança de vida.

Dessa forma, a atividade reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem diferentes linguagens e formas de expressão, respeitando as limitações e potencialidades dos alunos. A experiência também evidencia a contribuição do PIBID na formação docente, ao possibilitar a vivência de práticas reais em sala de aula e a reflexão sobre o ensino de literatura na educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Horizonte, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Salvar o fogo**. São Paulo: Todavia, 2023.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, São Paulo, v.9, n.2, p. 11-22, 2008

TERRITÓRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR – UM OLHAR SOBRE SALVAR O FOGO ATRAVÉS DA VIVÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA PIBID.

Ester Faria Falcão Maia[1]
Jucy Silva[2]
Liliane Vasconcelos [3]

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência realizada nas ruínas do Convento de São Francisco do Paraguaçu, em Cachoeira (BA), durante o período de atuação como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Católica do Salvador. A atividade uniu teoria e prática no contexto formativo docente, articulando o estudo literário com a compreensão histórica e cultural. O espaço visitado é um conjunto de memórias de um território, marcado por processos coloniais que ainda ecoam no presente, a prática foi atravessada por reminiscências do recôncavo baiano nas quais a literatura, especialmente a obra de Itamar Vieira Junior, Salvar o Fogo representa a história local. As ruínas tornaram-se um ponto de encontro entre o passado e as vozes literárias que ressignificam o espaço, ampliando as perspectivas do leitor, esse sujeito real, que busca através da narrativa moldar o imaginário, promovendo reflexões críticas acerca de opressões históricas e resistências comunitárias. Ao observar o Convento, a comunidade quilombola e, especialmente a Associação dos Remanescentes Quilombolas, não apenas como um seguimento de análise, porém, como lugar de expressão narrativa, a experiência ultrapassou o caráter de uma visita técnica, configurando-se como prática educativa decolonial, fortalecendo o letramento literário e o papel político da educação, contribuindo para formação docente.

Palavras-chave: Literatura; Ancestralidade; Cultura; Território; PIBID.

INTRODUÇÃO

Em uma construção social, a linguagem está intrínseca na sua formação, tornando a literatura um condutor que interliga os aspectos diversos que compõem essa perspectiva social. É através da literatura, que surge a possibilidade de explorarmos caminhos por quais não percorremos, com diferentes realidades sendo sobrepostas, ampliando o processo reflexivo e experiencial, como relata Cosson (2021, p.17):

> Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada.

[1] Graduada no Curso de Letras Vernáculas da Universidade Católica do Salvador - UCSAL, bolsista PIBID, ester.maia@ucsal.edu.br
[2] Docente do Colégio Estadual Edvaldo Brandão, supervisora PIBID, jucysilva68@gmail.com
[3] Docente do curso de Letras da Universidade Federal Universidade Católica do Salvador – UCSAL, coordenadora de núcleo PIBID, liliane.vasconcelos@pro.ucsal.br

Seguindo esse cenário, torna-se relevante destacar as vivências pedagógicas para a formação docente, em especial, para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Católica do Salvador. Através dessa experiência, os núcleos escolares do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia e Colégio Estadual Dinah Gonçalves, do PIBID, participaram da imersão acadêmica para as ruínas do Convento de São Francisco do Paraguaçu, localizado em Cachoeira (BA), com o objetivo de ampliar o letramento literário do livro *Salvar o Fogo* (2023), do escritor Itamar Vieira Júnior, sendo esta obra escolhida para ser trabalhada nas escolas estaduais de ensino.

Na obra literária, revela-se um cenário marcado por memórias, construídas através do pertencimento territorial, crenças e identidade. Ao acompanharmos a trajetória dos personagens Moisés e Luzia, com suas subjetividades e vivências, adentramos ao imaginário construído dentro da comunidade de São Francisco do Paraguaçu, transbordando a experiência do leitor através do texto. Esse aspecto se destaca ao pensamento de Barthes (2013, p. 20):

> O brio do texto (sem o qual, em suma, não há texto) seria a sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos - que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas.

A experiência foi marcada por uma reflexão territorial, na qual aprofundamos o conhecimento histórico e cultural da cidade, a vida comunitária em conjunto com a natureza e a resistência aos processos coloniais. Dessa forma, observamos as raízes que serviram de inspiração para a criação literária de Itamar Vieira Junior (2023). O eixo literário trabalhado proporcionou à visitação às ruínas do Convento, com relatos orais e fotográficos, o que gerou uma aproximação da ficção literária com a realidade presenciada. A cada espaço novo apresentado nas ruínas, identificava-se o trecho descrito no livro, como a vista do cruzeiro, em frente ao Paraguaçu.

> Nos momentos de brincadeiras, quando os monges seguiam seus rituais de oração e contemplação, nós, crianças, chegávamos ao pátio da frente, onde ficava o cruzeiro, em silêncio para não sermos notados. A igreja havia sido erguida com a porta principal voltada para o Paraguaçu. Ao lado, como parte do conjunto, havia um edifício sem adorno, antigo, uma ruína chamada salão do mar. (Vieira Junior, 2023, p. 39)

Dessa forma, a vivência permitiu um espaço no qual a teoria e a prática se integravam, promovendo uma reflexão sobre o patrimônio material e imaterial presente

no recôncavo baiano, bem como as narrativas literárias que o integram, potencializando uma perspectiva crítica na origem histórica do território e da narrativa.

> De uns tempos para cá passei a desconfiar que o Mal não vinha do coração daquela gente. O Mal foi plantado pelos senhores da terra. Tinha sido regado pelos padres que habitavam o mosteiro de Santo Antônio. Não saia mais da minha cabeça que nos dividiram para nos enfraquecer. Tudo se iluminava na mesma medida em que me assombrava. (Vieira Junior, 2023, p. 176)

O romance amplia o que Ferdinand (2022) apresenta como "fratura colonial", através da voz narrativa que realiza uma denúncia histórica de opressão colonizadora. Dessa forma, a ocupação religiosa se revela não apenas como uma presença espiritual local, mas como engrenagem ativa na dominação territorial, intensificando a desigualdade social.

> Assim, o habitar colonial apoiou-se num conjunto de ações que determinam as fronteiras entre os que habitam e os que não habitam. Existem terras que são chamadas de "aclimatadas" e outras que não o são. Há casas que são habitações e outras que não o são. Pessoas povoaram essas ilhas sem, no entanto, serem designadas como "habitantes". (Ferdinand, 2022, p. 4)

Portanto, constata-se que o colonialismo no recôncavo baiano não se trata apenas um acontecimento histórico ocorrido, mas uma manobra de ações que persistem na contemporaneidade, como relatado pelos moradores e membros da Associação dos Remanescentes Quilombolas, com denúncias sérias sobre disputa territorial, desaparecimentos, conflitos políticos e tentativa de rompimento comunitário dos moradores.

Atualmente, a Associação acolhe centenas de famílias que vivem através da agricultura de subsistência que, desde 2005, após o seu reconhecimento como território quilombola, enfrenta desafios relacionados à demarcação de suas terras, intensificando a violência contra a população e os embates políticos no município. Nesse contexto, a compreensão social dos quilombos torna-se imprescindível para a retomada desse território que, caracteriza-se como "conceito tanto geográfico quanto antropológico, que enfatiza a diferença no modo pelo qual tais comunidades se relacionam com as terras que lhe devem ser atribuídas" (Rios; Santos; Ratts, 2023, p. 288).

No cenário de disputas territoriais, emerge em 2004 o Programa Brasil Quilombola (PBQ), constituindo um instrumento para efetivar as lutas sociais das comunidades. Através do monitoramento e protagonismo, as lutas quilombolas ganharam visibilidade nos órgãos federais, ampliando os espaços de discussões,

políticas públicas e o sentimento de pertencimento. O quilombo é inseparável das resistências políticas, podendo ser evidenciado através da literatura.

> Se resignou com sua guerra cotidiana e sua vitalidade emergia com uma força incomum. "Não vou dar a terra de mão beijada aos invasores", e fez daquela raiva uma âncora poderosa para o controle de que precisava. Como será que seus avós tinham chegado àquele lote? Herdaram dos antepassados? Foi benesse da carola abastada, que depois doou tudo à Igreja?. (Vieira Junior, 2023, p.246)

Dessa forma, a conexão entre a narrativa de Itamar Vieira Junior, associada às perspectivas de Ferdinand, ampliam a compreensão sobre a ocupação da igreja no território, sendo um símbolo de estratégias coloniais que buscavam dominar a terra, as águas e as próprias relações entre a comunidade, através da aplicação política, de impostos e religiosa.

> Por "habitar colonial", designo algo diferente de um hábitat, um estilo de arquitetura ou um modo de ocupação e de cultura. Se Martin Heidegger demonstrou bem que habitar e construir não são atividades circunstanciais do homem, mas antes constituem uma modalidade insuperável de seu ser, ele não permite compreender o habitar colonial. (Ferdinand, 2022, p. 4)

Seguindo essa perspectiva, analisa-se que a ocupação da igreja não possui pertencimento ao território presente na narrativa. Nessa óptica, a ecologia decolonial e a literatura permitem a compreensão das dimensões históricas sobrepostas, através do elemento cultural, identificando as marcas de dominação e a reconstrução do bem-viver que emerge na comunidade.

> Nos dias seguintes Luzia não pensa no incêndio, nem na pequena multidão prestes a castigá-la sem julgamento. Se deixa invadir por algo a ser compreendido como um regresso ao começo, a um tempo primordial, sem memória ou narrativa. Passa a vagar pelas margens do rio, por matas e estradas, por vielas, de cabeça erguida e sem o temor de antes. Mundinho estranha a mudança de comportamento da filha, mas não a considera má. Sem nada a dizer, sente agora Luzia liberta da religião, assim como ele poderá estar desobrigado de atender os cobradores de impostos. (Vieira Junior, 2023, p. 303)

Assim, o trecho demonstra a consciência e pertencimento territorial presente nos personagens da narrativa, evidenciando uma virada simbólica de Luzia que, ao se libertar do julgamento coletivo imposto pela igreja, inicia o processo de reconexão com a sua terra. A postura adotada por Luzia revela o que Ferdinand (2022) denomina como transformação da relação colonial com o território. Dessa forma, por mais silencioso que pareça ser, a atitude da personagem carrega uma ressignificação de identidade,

potencializando sua liberdade. A representatividade descrita na narrativa ocorre no contexto real de São Francisco do Paraguaçu, através da resistência apresentada pela Associação dos Remanescentes Quilombolas.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada foi inspirada no modelo de sequência expandida proposto por Rildo Cosson (2006), no qual elabora o trabalho literário em quatro etapas: motivação, leitura, interpretação e criação. Desse modo, a adaptação para a proposta integrou a vivência no território do São Francisco do Paraguaçu, interligando a leitura com os registros orais e fotográficos, além da interação com a comunidade.

Assim, a motivação, como etapa inicial do processo, se deu através da provocação em realizar uma vivência pedagógica em outra cidade, visitando o território responsável por inspirar a obra. Antes da viagem, elaborou-se uma contextualização para a aplicação da narrativa nas escolas, destacando o enriquecimento que seria alcançado, bem como discussões críticas sobre ancestralidade, resistência e memória.

Seguindo a sequência, a leitura da obra *Salvar o Fogo* (2023), foi determinada como elemento indispensável para os bolsistas do programa PIBID. Através da leitura, tornou-se possível acessar previamente as paisagens, relações comunitárias e personagens que compõem o espaço presente na narrativa. Assim, estabeleceu-se um campo de sentido, criando uma conexão mais profunda com o local.

Na fase da interpretação, a história das ruínas, bem como da cidade, foi apresentada por um guia e morador local. Os bolsistas tiveram a oportunidade de tirar fotos e vídeos arquitetônicos, localizar e registrar os elementos simbólicos do Convento, além de visitar fábricas de tapioca, vassoura e dendê, encerrando a vivência junto com a Associação dos Remanescentes Quilombolas, local no qual se escutou relatos históricos sobre resistência e preservação cultural.

Como etapa final, os bolsistas foram convidados a produzir registros com base na experiência, sendo através das redes sociais, produções de ensaios ou relatos de experiências. Dessa forma, essas produções tiveram como objetivo estimular o letramento literário entre os futuros professores, bem como as construções de vínculos críticos e reflexivos com a realidade local.

Seguindo a sequência expandida, a experiência pedagógica que foi vivenciada trouxe consigo um aprofundamento significativo na formação do leitor, permitindo, assim, a conquista de uma compreensão mais ampla e rica do texto. Essa compreensão

vai além da mera apreciação estética, pois se propõe a encarar a leitura como uma prática crítica e reflexiva em relação a um mundo que ainda carrega, em seus diversos territórios, as marcas e os processos coloniais. Dessa forma, essa abordagem educativa se alinha de maneira às lutas sociais da contemporaneidade que buscam confrontar e superar essas heranças, conforme defendido por Ferdinand (2019).

REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho através do letramento literário deve ser para além da compreensão estética do texto, sendo uma experiência que envolva os sentidos, reflexões, críticas e memórias, envolvendo o contexto teórico ao prático, em um conjunto que nos conecta as diferentes realidades presentes no mundo, como cita Cosson:

> A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos, tanto da linguagem, quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (Cosson, 2021, p. 17)

É através da literatura que se torna possível alcançar espaços antes desconhecidos, sendo uma prática tanto individual quanto coletiva, e, nesse último aspecto, uma potência ao ser compartilhada e discutida. Portanto, ao realizar uma atividade conjunta de letramento, ampliamos as possibilidades de compreensão, sendo o texto literário um produto do diálogo social.

> De novo, estamos diante do equívoco de tratar a leitura literária como uma atividade tão individual que não poderia ser compartilhada, mas já sabemos que é justamente o contrário. O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. (Cosson, 2021, p. 28)

Dessa forma, evidencia-se o papel da literatura como elemento de construção social e de identidade, fortalecendo a visão de um mundo diverso, com seus desafios, histórias, lutas e resistência. Assim, trazendo a teoria para o campo experiencial vivido, olhar para a margem do Paraguaçu transforma os trechos narrativos em uma memória quase palpável, entre a luta por território, fé e cultura.

> Se juntava à indisposição da aldeia comigo a rebeldia de meu pai, sempre indagando por que ele tinha que pagar o imposto: " A terra estava aqui desde antes desses padres novos chegarem" - dizia, iniciando o sermão. (Vieira Junior, 2023, p.130).

Nesse contexto, a motivação, descrita na sequência expandida do referido autor, torna-se elemento essencial para que o leitor penetre a essência da obra e suas origens. Assim, a leitura formativa juntamente com a vivência pedagógica constrói uma base literária ampla, deixando de ser uma experiência unilateral e tornando-se parte de um coletivo cultural. Desse modo, os elementos se integram, a estética da narrativa, bem como a partilha social e construção crítica se fortalecem mutuamente, alinhando o imaginário com os aspectos reais vividos em sociedade, como descritos na narrativa de *Salvar o Fogo* (2023).

> Quando põe fogo no monturinho é tomada por imagens que combinam sonhos, revelações do são do mar e o que viveu nos últimos anos. É certo que o mosteiro foi queimado muito antes pelas mãos dos cativos. Foram eles que se rebelaram contra a religião e puseram fim ao tempo de terror. As histórias foram sopradas pelo vento a Luzia, projetadas por luz e sombra no resto das águas do Paraguaçu empoçadas no chão. (Vieira Junior, 2023, p. 312)

Evidenciam-se os efeitos do processo colonial, seja na narrativa presente no objeto literário de estudo, ou na atualidade dentro da comunidade do São Francisco do Paraguaçu. Através do conceito de Ferdinand (2022), no qual defende a ideia sobre uma ecologia decolonial, em que, através dos movimentos sociais, busca combater a opressão, tornando-se necessário problematizar os impactos ainda vivenciados pela população devido a colonização e a exploração da igreja ao território.

> A ecologia decolonial é uma crítica renovada das colonizações histórias e contemporâneas, bem como de seus legados, crítica que leva a sério questões ecológicas do mundo. Em primeiro lugar, trata-se de reconhecer que a relação colonial não se reduz a uma relação de grupos de humanos. Ela compreende também as relações específicas com não humanos, paisagens e terras por meio do habitar colonial da Terra. (Ferdinand, 2022, p. 198).

Assim, a experiência com a visita às ruínas do Convento de São Francisco do Paraguaçu e a comunidade quilombola não se torna apenas uma vivência estética, sendo também uma forma prática de exercitar a crítica e a leitura de uma sociedade atingida pela exploração e apropriação do seu território.

Nesse sentido, a articulação do romance *Salvar o Fogo* (2023), junto com a vivência pedagógica amplia o diálogo para além do texto narrativo, gerando um

reconhecimento dos sujeitos históricos e culturais que integram o espaço a ser estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A vivência pedagógica nas ruínas do Convento de São Francisco do Paraguaçu proporcionou para os bolsistas do programa PIBID uma experiência para além do contexto teórico literário, criando uma ponte direta entre a narrativa ficcional e as narrativas históricas que permeiam o território. Essa imersão permitiu um contato sensível com o espaço e sua materialidade, aproximando o estudo acadêmico da realidade vivida pela comunidade local. A oportunidade de alcançar a memória coletiva de um espaço, no qual carrega uma rica história, transforma as narrativas palpáveis para a compreensão das problemáticas abordadas. A visita desde as ruínas, até as fábricas de tapioca, dendê, vassouras, bem como o encontro com a Associação dos Remanescentes Quilombolas, forneceram importantes relatos sobre a cultura preservada na memória daquele povo, assim como a resistência para a preservação do seu território.

A troca com os moradores e lideranças reforçou a consciência política da visita, evidenciando a luta contínua por reconhecimento, direitos e valorização cultural. A aplicação da sequência expandida (Cosson, 2006) revelou a eficácia na mediação da vivência pedagógica, tornando os quatro elementos perceptíveis, seguindo a estrutura da motivação, leitura, interpretação e criação.

O uso de imagens e os registros audiovisuais promoveu um engajamento entre os bolsistas, colaborando para novos sentidos a serem atribuídos na obra. Esse processo favoreceu não apenas a compreensão teórica, mas também o desenvolvimento de uma postura crítica frente às relações históricas e sociais que moldam o território. Na perspectiva formativa, a experiência afirmou a importância do programa PIBID para a formação docente. Através desta atividade, observou-se que o letramento literário alinhado com a reflexão territorial, fortalece uma perspectiva histórica, de identidade e de pertencimento cultural, demonstrando que a literatura está para além do campo ficcional, está entrelaçada na realidade e história, tornando a leitura uma prática crítica e social capaz de gerar transformações concretas no modo como se identifica no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência obtida através da visita às ruínas do Convento de São Francisco do Paraguaçu, alinhada à obra literária *Salvar o Fogo* (2023), juntamente com a sequência expandida, demonstrou grandes resultados positivos para a formação docente. Assim, a literatura e a reflexão sobre território e pertencimento contribuíram para uma construção crítica de análise literária, valorizando a narrativa como elemento de transformação social, além de evidenciar a relevância da teoria e prática como processo de formação pedagógica contínua.

Desse modo, os bolsistas adquiriram uma experiência completa, ampliada pelo contato direto com o patrimônio histórico e cultural, capacitando para a aplicação do objeto literário nas escolas estaduais de ensino, com uma ampliação significativa para a elaboração de discussões mais profundas sobre identidade, território, pertencimento, memória coletiva e cultura, fortalecendo o papel da educação como agente transformador.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRASIL. Quilombos. 2018. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/568/1/Brasil-Quilombos-2018.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho.1. ed. – São Paulo: Ubu Editora, 2022.

MAPA DE CONFLITOS ENVOLVENDO INJUSTIÇA AMBIENTAL E SAÚDE NO BRASIL. **Quilombo São Francisco do Paraguaçu: luta por seus direitos e contra preconceito, violência e práticas coronelistas.** Rio de Janeiro: Fiocruz – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca; Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), 2014. Disponível em:https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/ba-quilombo-sao-francisco-do-paraguacu-luta-por-seus-direitos-e-contra-preconceito-violencia-e-praticas-coronelistas/. Acesso em: 3 out. 2025.

RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTS, Alex. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2023.

VIERA JUNIOR, Itamar. **Salvar o fogo**. 1. ed. – São Paulo: Todavia, 2023.

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Amanda Araújo Costa Moura[1]
Gabriella Tourinho Costa de Jesus[2]
José Martins Abbade[3]
Rita de Cássia Ramos Bezerra[4]

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência pedagógica desenvolvido no contexto do ensino de Língua Inglesa com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como foco a inclusão e a acessibilidade no ambiente escolar. A atividade proposta utilizou um recurso audiovisual que abordava a relação entre uma mãe com deficiência visual e seu filho durante uma visita a um museu, com o objetivo de promover a reflexão sobre práticas inclusivas e, simultaneamente, ampliar o vocabulário dos alunos em língua inglesa. A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada no relato de experiência docente. Durante a aplicação da atividade, diversos desafios foram enfrentados, como limitações de tempo, dificuldades técnicas relacionadas ao uso de equipamentos e acesso à internet, além de questões relacionadas ao engajamento dos alunos. Tais fatores impactaram o desenvolvimento da proposta pedagógica, exigindo adaptações por parte das bolsistas, especialmente no que se refere à exploração linguística do material trabalhado. Os resultados indicam que, embora a atividade não tenha alcançado plenamente os objetivos inicialmente planejados, houve momentos significativos de reflexão e compartilhamento de experiências por parte dos estudantes, evidenciando a importância de abordar a temática da inclusão de forma articulada ao ensino de línguas. Conclui-se que a reflexão crítica sobre a prática docente, inclusive sobre seus limites, constitui-se como elemento fundamental para a formação do professor e para a construção de propostas pedagógicas mais sensíveis às demandas da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Ensino de língua inglesa, Acessibilidade, Prática docente, Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

A educação escolar contemporânea tem sido cada vez mais desafiada a responder às demandas de uma sociedade plural, marcada pela diversidade de sujeitos, experiências e necessidades. Nesse contexto, discutir inclusão e acessibilidade no ambiente educacional deixa de ser uma opção e passa a configurar-se como um compromisso ético e pedagógico do trabalho docente. A escola, enquanto espaço de formação humana e social, deve promover práticas que possibilitem a participação de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e incentivando o desenvolvimento de atitudes empáticas e solidárias.

[1] Graduanda de Letras Inglês na Universidade Católica do Salvador – UCSAL, amanda.moura@ucsal.edu.br
[2] Graduanda do Curso de Letras Inglês da Universidade Católica do Salvador – UCSAL, gabriella.jesus@ucsal.edu.br
[3] Professor de Letras na Universidade Católica do Salvador e coordenador de núcleo PIBID/UCSAL, joseabbade@gmail.com
[4] Professora do Colégio Estadual Raphael Serravalle e supervisora do PIBID/UCSAL, inglescers@gmail.com

No ensino de Língua Inglesa, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve não apenas aspectos linguísticos, mas também culturais, sociais e comunicativos. Trabalhar essa disciplina a partir de situações reais e significativas pode contribuir para que os estudantes compreendam a língua como uma ferramenta de interação social, ampliando sua visão de mundo e favorecendo a construção de valores relacionados ao respeito às diferenças. Dessa forma, a articulação entre o ensino de línguas e temáticas sociais, como a inclusão e a acessibilidade, mostra-se uma estratégia pedagógica relevante e necessária.

A inclusão, compreendida como a garantia de participação plena de pessoas com diferentes condições físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais nos diversos espaços sociais, demanda que a escola promova reflexões que ultrapassem os conteúdos tradicionais. É fundamental que os estudantes sejam incentivados a reconhecer as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência e a pensar em formas de tornar os ambientes mais acessíveis e acolhedores. Nesse sentido, atividades pedagógicas que utilizam recursos audiovisuais e narrativas do cotidiano podem favorecer o diálogo, a sensibilização e a reflexão crítica em sala de aula.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo relatar e analisar uma experiência pedagógica desenvolvida pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Católica do Salvador com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Raphael Serravalle, na disciplina de Língua Inglesa, cujo foco foi a promoção da inclusão e da acessibilidade através da promoção de um vídeo como recurso didático. A atividade buscou, simultaneamente, ampliar o vocabulário dos estudantes em língua inglesa e promover a reflexão sobre atitudes inclusivas no cotidiano. Ao relatar essa experiência, pretende-se evidenciar não apenas os resultados alcançados, mas também os desafios enfrentados durante a aplicação da proposta, compreendendo que a prática docente é permeada por limites, imprevistos e constantes processos de aprendizagem.

Assim, ao apresentar este relato de experiência, espera-se contribuir para a reflexão sobre o papel do professor na construção de práticas pedagógicas sensíveis às demandas da educação inclusiva, bem como destacar a importância de analisar criticamente as ações desenvolvidas em sala de aula, reconhecendo que nem sempre os resultados correspondem integralmente ao planejamento inicial, mas, ainda assim, produzem aprendizagens significativas para alunos e docentes.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvido a partir de um relato de experiência pedagógica no contexto do ensino de Língua Inglesa. Esse tipo de abordagem permite compreender e analisar práticas educativas a partir da vivência docente, considerando os aspectos subjetivos, contextuais e pedagógicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A experiência foi realizada com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta por estudantes com idades entre 14 e 16 anos, em uma instituição pública de ensino regular. A atividade foi planejada e aplicada pelas bolsistas do PIBID com a supervisão da professora da disciplina de Língua Inglesa, de forma colaborativa, e teve como foco a promoção da inclusão e da acessibilidade no ambiente escolar, articulada à ampliação do vocabulário dos alunos em língua inglesa.

Como recurso didático principal, foi selecionado um vídeo que retrata a experiência de uma mãe com deficiência visual e seu filho durante uma visita a um museu. No vídeo, o filho descreve uma grande pintura exposta no local para que a mãe possa compreendê-la, chamando a atenção das pessoas ao redor e evidenciando a importância de atitudes inclusivas em espaços culturais. A escolha desse material teve como objetivo incitar a reflexão dos estudantes acerca das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência e das possibilidades de colaboração e empatia no cotidiano.

Inicialmente, a proposta consistia na exibição do vídeo seguida de uma discussão coletiva, na qual os alunos seriam convidados a relacionar a situação apresentada com suas próprias experiências, bem como a refletir sobre a presença da inclusão e da acessibilidade em seu contexto social. No entanto, durante a aplicação da atividade, foram enfrentadas dificuldades técnicas e organizacionais, como o tempo reduzido da aula, a demora na disponibilização e instalação do equipamento de projeção e a ausência de conexão à internet da escola, o que exigiu o uso de recursos próprios das bolsistas para viabilizar a exibição do material.

Além disso, problemas relacionados à exibição das legendas do vídeo comprometeram a compreensão do conteúdo por parte dos alunos, impactando diretamente no desenvolvimento da atividade conforme o planejamento inicial. Diante desses imprevistos, as estagiárias realizaram adaptações metodológicas, optando por trabalhar com o texto do diálogo do vídeo de forma escrita. A partir desse material,

foram desenvolvidas atividades de tradução e exploração do vocabulário em língua inglesa, nas quais os estudantes eram convidados a identificar palavras conhecidas, inferir significados e discutir expressões desconhecidas.

A participação dos alunos ocorreu de maneira voluntária e individual, respeitando o ritmo e o interesse de cada estudante. Durante a atividade, alguns alunos compartilharam experiências pessoais relacionadas à inclusão e ao convívio com pessoas com deficiência, enquanto outros demonstraram menor envolvimento, o que também foi considerado na análise da prática. Ressalta-se que, ao longo do processo, as próprias bolsistas precisaram pesquisar determinadas expressões linguísticas, evidenciando o caráter dinâmico e formativo da prática docente.

Desse modo, a metodologia adotada permitiu não apenas a execução da atividade pedagógica, mas também a reflexão crítica sobre os desafios e possibilidades do ensino de Língua Inglesa articulado a temáticas sociais, compreendendo a sala de aula como um espaço de constante construção, adaptação e aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre inclusão e acessibilidade no contexto educacional tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente diante da compreensão de que a escola deve ser um espaço que garanta o respeito aos direitos humanos, reconhecendo e valorizando a diversidade. A educação inclusiva parte do princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, têm direito à participação plena no processo educativo, cabendo à escola adaptar-se às necessidades dos sujeitos e não o contrário.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar implica uma mudança de paradigma, na qual a diferença deixa de ser vista como um problema e passa a ser compreendida como parte constitutiva do ambiente educativo. Nesse sentido, promover práticas pedagógicas inclusivas envolve repensar metodologias, recursos e atitudes docentes, buscando criar condições para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver. A acessibilidade, por sua vez, está diretamente relacionada à eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a participação de determinados grupos, sejam elas físicas, comunicacionais, pedagógicas ou atitudinais.

No ambiente escolar, a promoção da acessibilidade não se limita à adaptação de espaços físicos, mas envolve também a construção de práticas pedagógicas sensíveis às

diferentes formas de aprender e se expressar. Conforme destaca Sassaki (2009), a acessibilidade deve ser entendida de maneira ampla, contemplando aspectos como comunicação, informação e atitudes sociais. Assim, atividades que abordam situações do cotidiano e incentivam a empatia podem contribuir para a formação de estudantes mais conscientes e comprometidos com a inclusão.

No que se refere ao ensino de Língua Inglesa, é importante compreender essa disciplina como uma prática social, que ultrapassa a mera memorização de estruturas gramaticais e listas de vocabulário. Segundo autores como Brown (2007), aprender uma língua estrangeira envolve interação, significado e contexto, sendo fundamental que o ensino esteja relacionado a situações reais de uso da língua. Dessa forma, trabalhar temáticas sociais no ensino de inglês pode tornar a aprendizagem mais significativa e próxima da realidade dos estudantes.

A utilização de recursos audiovisuais no ensino de línguas tem se mostrado uma estratégia relevante para promover o engajamento dos alunos e ampliar as possibilidades de compreensão linguística e cultural. Vídeos, filmes e outros materiais multimodais permitem que os estudantes tenham contato com diferentes formas de comunicação, além de favorecerem a contextualização do vocabulário e das expressões idiomáticas. De acordo com Moran (2015), o uso consciente das tecnologias na educação pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, desde que esteja articulado a objetivos pedagógicos claros.

Entretanto, é importante reconhecer que o uso de recursos tecnológicos também apresenta desafios, especialmente em contextos escolares marcados por limitações estruturais. A ausência de equipamentos adequados, problemas de conexão à internet e restrições de tempo podem comprometer o desenvolvimento das atividades planejadas, exigindo do professor flexibilidade e capacidade de adaptação. Nesse sentido, a prática docente caracteriza-se como um processo dinâmico, permeado por imprevistos e constantes tomadas de decisão.

A reflexão sobre a prática pedagógica é um elemento central na formação do professor. Para Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a ação, de modo que o educador possa compreender os limites e as possibilidades de seu trabalho. Assim, relatar experiências pedagógicas, inclusive aquelas que não alcançam plenamente os objetivos esperados, constitui um exercício formativo fundamental, pois permite a construção de novos saberes a partir da análise das vivências em sala de aula.

Dessa forma, o referencial teórico que fundamenta este trabalho compreende a educação inclusiva como um princípio orientador das práticas pedagógicas, o ensino de Língua Inglesa como uma prática social significativa e a reflexão crítica como elemento indispensável ao desenvolvimento profissional docente. A articulação entre esses aspectos possibilita compreender a experiência relatada não como um insucesso, mas como parte de um processo contínuo de aprendizagem e aprimoramento das práticas educativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da experiência pedagógica desenvolvida com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental evidencia que a proposta de trabalhar a inclusão e a acessibilidade no ensino de Língua Inglesa apresentou resultados diversos, marcados tanto por avanços quanto por limitações. Esses resultados não podem ser compreendidos de forma isolada, uma vez que estão diretamente relacionados às condições concretas de realização da atividade e ao contexto escolar em que ela foi desenvolvida.

Um dos primeiros aspectos a serem considerados refere-se aos desafios estruturais enfrentados durante a aplicação da atividade. O tempo reduzido da aula, a demora na disponibilização e instalação do equipamento de projeção, bem como a ausência de conexão à internet da escola, impactaram significativamente o desenvolvimento da proposta conforme o planejamento inicial. Tais fatores evidenciam uma realidade presente em muitas instituições de ensino, na qual o professor precisa lidar constantemente com imprevistos e limitações que interferem no uso de recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas.

Além disso, dificuldades técnicas relacionadas à exibição das legendas do vídeo comprometeram a compreensão do material por parte dos alunos, o que influenciou diretamente o nível de atenção e engajamento da turma. A impossibilidade de leitura adequada das legendas dificultou o acompanhamento do conteúdo em língua inglesa, exigindo das professoras uma reorganização imediata da atividade. Esse cenário reforça a importância da acessibilidade comunicacional, não apenas como tema de discussão, mas também como condição para o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Diante desses obstáculos, as estagiárias optaram por adaptar a proposta inicial, trabalhando com o texto do diálogo do vídeo de forma escrita. A atividade passou a concentrar-se na tradução das falas, na identificação de palavras conhecidas e na

exploração de expressões desconhecidas em língua inglesa. Embora essa adaptação tenha permitido a continuidade da aula, observou-se que o envolvimento dos alunos foi inferior ao esperado, possivelmente em razão da quebra do dinamismo inicialmente proposto e do acúmulo de dificuldades enfrentadas ao longo da aula.

Ainda assim, aspectos positivos podem ser destacados. Parte dos estudantes demonstrou interesse ao compartilhar experiências pessoais relacionadas à inclusão e ao convívio com pessoas com deficiência, estabelecendo conexões entre o conteúdo trabalhado e situações vivenciadas em seu cotidiano. Esses momentos de troca revelaram que, mesmo diante das limitações da atividade, a temática da inclusão despertou reflexões importantes, contribuindo para a sensibilização dos alunos em relação às necessidades de pessoas com deficiência visual, auditiva, pessoas com transtorno do espectro autista, entre outras condições.

No que diz respeito ao objetivo linguístico da atividade, que consistia na ampliação do vocabulário em língua inglesa, os resultados foram parciais. Os alunos demonstraram familiaridade com algumas palavras e expressões, enquanto outras eram desconhecidas tanto para os estudantes quanto para as próprias bolsistas, o que exigiu pesquisa e aprofundamento durante a aula. Esse aspecto evidencia que o processo de ensino e aprendizagem é também um espaço de construção conjunta de saberes, no qual o professor assume uma postura investigativa e mediadora, conforme apontam estudos sobre a prática reflexiva docente.

Ao analisar a experiência à luz do referencial teórico, é possível compreender que os limites enfrentados não configuram um fracasso pedagógico, mas fazem parte do exercício da docência em contextos reais. A educação inclusiva, conforme discutido por autores da área, pressupõe a constante adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos sujeitos e às condições do ambiente escolar. Nesse sentido, a necessidade de reformular a atividade durante sua aplicação pode ser interpretada como um exercício de flexibilidade e compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Além disso, a experiência permitiu a reflexão sobre a importância de planejar atividades que considerem múltiplas formas de acesso à informação, especialmente quando o objetivo é discutir inclusão e acessibilidade. A vivência em sala de aula evidenciou que trabalhar essas temáticas exige não apenas sensibilidade pedagógica, mas também condições materiais adequadas e tempo suficiente para o desenvolvimento das propostas.

Portanto, os resultados e discussões apresentados apontam que, embora a atividade não tenha alcançado plenamente os objetivos inicialmente estabelecidos, ela proporcionou aprendizagens significativas tanto para os alunos quanto para as bolsistas. A reflexão crítica sobre os desafios enfrentados contribui para o aprimoramento da prática docente e reforça a compreensão de que o ensino é um processo contínuo, marcado por tentativas, ajustes e reavaliações constantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido nesse estudo, através da análise da experiência transcorrida com as bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), evidenciou-se que a prática docente está sujeita a diversos imprevistos, especialmente em contextos escolares que apresentam limitações estruturais e de tempo. Por tanto, se faz necessário que o professor experiente esteja precavido com adaptações metodológicas do planejamento estruturado para as aulas.

Afinal, na experiência relatada, tais desafios impactaram o engajamento dos alunos e os resultados linguísticos esperados, mas também se configuraram como oportunidades de reflexão e aprendizagem. Porém, se as estagiárias não dispusessem de um pensamento rápido e assertivo para o aproveitamento da aula, todo o planejamento e o dinamismo pensado para a dinâmica teria sido irrecuperável, podendo, inclusive, levar os estudantes a um comportamento desregrado.

Apesar de a atividade não ter alcançado plenamente todos os objetivos propostos, alguns alunos demonstraram compreensão da importância de atitudes solidárias e do papel de cada indivíduo na construção de uma sociedade mais justa e acolhedora, o que evidencia o potencial formativo de práticas pedagógicas que dialogam com situações reais e socialmente relevantes.

Do ponto de vista docente, a experiência contribuiu para a compreensão de que o planejamento pedagógico, embora essencial, precisa ser flexível e aberto a reformulações. A reflexão crítica sobre a prática, inclusive sobre seus limites, constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, permitindo a ressignificação das ações e o aprimoramento de propostas futuras. Reconhecer que nem todas as atividades produzem os resultados esperados faz parte do processo de ensino e aprendizagem e não diminui o valor da prática realizada.

Conclui-se, portanto, que trabalhar a inclusão e a acessibilidade no ensino de Língua Inglesa é uma tarefa necessária e desafiadora, que demanda sensibilidade pedagógica, condições materiais adequadas e tempo para o desenvolvimento das propostas. O relato apresentado reforça a importância de integrar conteúdos linguísticos a temáticas sociais, contribuindo para a formação de estudantes mais conscientes, empáticos e críticos. Espera-se que esta experiência possa incentivar outros professores a refletirem sobre suas práticas e a desenvolverem atividades que promovam uma educação mais inclusiva e humanizada.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. Douglas. Principles of language learning and teaching. 5. ed. New York: Pearson Education, 2007.

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

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

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. São Paulo: Ágora, 2009.

A ÁFRICA E OS AFRICANOS NO BRASIL – RELATO DE EXPERIÊNCIA

João Paulo Lopes Filismino[1]

Pedro de Oliveira Rocha[2]

RESUMO

O presente trabalho apresenta o relato de uma intervenção pedagógica realizada por bolsistas do curso de História em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, visando a promoção de uma educação antirracista no contexto do Dia Nacional da Consciência Negra. A iniciativa fundamenta-se na Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, buscando desconstruir narrativas eurocêntricas no ambiente escolar. O referencial teórico-metodológico pauta-se na decolonialidade e na valorização do protagonismo africano, utilizando uma abordagem híbrida que associa o método expositivo-dialogado a estratégias de gamificação. A intervenção estruturou-se em dois momentos principais: inicialmente, uma aula expositiva com auxílio de recursos visuais sobre os reinos de Egito, Mali e Oyó, abordando as conexões transatlânticas e as formas de resistência cultural e política frente ao processo de escravização. No segundo momento, aplicou-se uma atividade lúdica competitiva de perguntas e respostas para consolidar o aprendizado e avaliar a absorção dos conteúdos. Os resultados demonstram que a metodologia foi eficaz, despertando curiosidade e engajamento genuíno nos discentes, que identificaram as heranças africanas na culinária e nos costumes nacionais. A transição da teoria para a dinâmica lúdica permitiu que os alunos externalizassem o conhecimento de forma participativa, reforçando a importância da ancestralidade africana na formação da identidade brasileira. Conclui-se que o uso de ferramentas didáticas diversificadas é essencial para a construção de um currículo histórico inclusivo, reafirmando que o entendimento da história do Brasil é indissociável do conhecimento profundo sobre o continente africano e suas contribuições civilizatórias.

Palavras-chave: Consciência Negra, Lei 10.639/2003, Ensino de História, Prática Pedagógica, História da África.

INTRODUÇÃO

A história da África e das populações africanas no Brasil constitui um pilar fundamental para a compreensão da identidade nacional, embora, historicamente, tenha sido negligenciada pelos currículos tradicionais. A implementação da Lei nº 10.639/03 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, visando combater o racismo estrutural e valorizar o protagonismo negro. Sob essa perspectiva teórica, este trabalho apresenta o relato e a análise de uma intervenção pedagógica realizada por graduandos do curso de História em alusão ao Dia Nacional da Consciência Negra, voltada a turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa justifica-se pela necessidade de transpor os limites da historiografia eurocêntrica no ambiente escolar, promovendo uma educação antirracista que reconheça a

[1] Graduando do curso de História da Universidade Católica do Salvador, bolsista PIBID, joao.azevedo@ucsal.edu.br
[2]Graduando do curso de História da Universidade Católica do Salvador, bolsista PIBID, pedrooliveira.rocha@ucsal.edu.br

complexidade das sociedades africanas antes do processo de escravização. O objetivo principal deste estudo é descrever a aplicação de uma metodologia de ensino híbrida — composta por aula expositiva e atividades lúdicas — e avaliar sua eficácia na fixação de conceitos sobre os reinos africanos, o processo de resistência à escravidão e as heranças culturais e gastronômicas no Brasil.

METODOLOGIA

Tendo em vista a atender a Lei 10.639/2003 e considerando o Dia 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra, realizamos duas aulas sobre os reinos africanos, Egito, Mali, Oyó, e a influência sociocultural destes no Brasil realizada para as turmas de 9º ano C, B e D. Inicialmente, organizamos duas turmas em uma única sala onde implementamos uma aula expositiva com slides que auxiliassem na visualização e localização sobre os povos africanos e seus reinos no território africano. Em seguida, explicamos sobre a chegada dos negros no Brasil durante o período da escravidão, as atividades cotidianas que estes exerciam, os movimentos de resistência e os aspectos socioculturais que faziam e ainda fazem parte dos costumes da população afro-brasileira, como a religião, a culinária, as vestimentas e as práticas populares como a capoeira. A partir do que foi apresentado e dialogado em sala, os docentes efetuaram uma atividade lúdica que estimulasse o aprendizado participativo a partir da competitividade amistosa e esportiva, onde estes teriam que responder determinadas perguntas que envolvessem a temática abordada. As turmas foram divididas em dois grupos e estes escolheram um representante para cada; os escolhidos responderam individualmente perguntas sobre o assunto, com suporte dos demais membros do grupo em caso de dificuldade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre o ensino de história da África no Brasil ganhou novos contornos com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta legislação não apenas tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mas propôs uma reeducação das relações étnico-raciais nas instituições de ensino.

Segundo Munanga (2015), o ensino da história africana é uma ferramenta fundamental para a desconstrução de preconceitos e estereótipos que foram solidificados por uma visão eurocêntrica de mundo, a qual frequentemente retratava o

continente africano apenas sob o viés da escravidão e da precariedade. Para situar o leitor na linha de raciocínio deste trabalho, é necessário compreender que a África não é um bloco homogêneo, mas um continente marcado por complexas organizações sociais e políticas. A abordagem de reinos como Mali e Oyó permite que o discente visualize o poderio econômico e a sofisticação cultural africana antes da diáspora forçada. Gomes (2012) afirma que o currículo escolar deve ser um espaço de disputa e afirmação de identidades; ao inserir o protagonismo negro e a história dos impérios africanos, a escola cumpre o papel de valorizar a ancestralidade da população negra brasileira.

Além da dimensão política e social, a trajetória teórica desta pesquisa abarca a importância da cultura material e imaterial na formação do Brasil. A história da alimentação e as práticas populares, como a capoeira, funcionam como "lugares de memória" (Nora, 1993) que resistiram ao processo de desumanização imposto pelo sistema escravista. Nesse sentido, o referencial teórico aqui adotado defende uma educação decolonial, que busca reconectar o passado africano ao presente brasileiro, demonstrando que a humanidade e a intelectualidade dos povos escravizados foram as bases para as contribuições que definem, hoje, a identidade nacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme o que foi apresentado e dialogado, fica evidente que a metodologia utilizada com relação à aula expositiva cumpriu com o seu principal intuito educacional, tendo um resultado satisfatoriamente esperado. Houve a troca de conhecimentos com base na visualização e nos diálogos que ocorreram a partir do prosseguimento da apresentação. A atenção dos discentes com relação ao assunto apresentado foi perceptível ao ponto de despertar dúvidas e curiosidades por parte dos alunos, gerando um compartilhamento de diálogos com indagações sendo esclarecidas em tempo real.

Os alunos demonstravam entusiasmo e um genuíno interesse pela história dos povos africanos e de nossa descendência afro-brasileira. Com a atividade lúdica, os alunos aparentaram ter absorvido as informações do conteúdo e externaram seu conhecimento para a efetuação da dinâmica proposta como método avaliativo. O engajamento e a competitividade saudável serviram como indicadores de que a transposição didática ocorreu de forma eficiente, solidificando o aprendizado sobre a temática proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica realizada demonstrou que a abordagem da história da África, quando dissociada de uma perspectiva puramente vitimista, potencializa o engajamento e o interesse dos discentes. Ao destacar a sofisticação dos reinos africanos e a resiliência cultural dos povos escravizados, foi possível promover uma reflexão crítica sobre a formação da identidade brasileira e a importância da ancestralidade africana no cotidiano, especialmente por meio da alimentação e das práticas populares.

As conclusões da pesquisa indicam que a utilização de metodologias ativas, como a gamificação e o uso de recursos visuais, é eficaz para a consolidação de conceitos históricos complexos em turmas de Ensino Fundamental. A resposta positiva dos alunos, manifestada através da curiosidade e da participação ativa na dinâmica de perguntas e respostas, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que unam o rigor acadêmico à ludicidade. Por fim, este relato ressalta a importância de novas pesquisas e projetos de extensão que contemplem a aplicação contínua da Lei nº 10.639/2003, não restrita apenas ao mês de novembro.

A experiência foi satisfatoriamente produtiva para a formação dos graduandos envolvidos, permitindo a prospecção de métodos de ensino mais inclusivos, éticos e inovadores, fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista na comunidade científica e escolar.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. et al. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, v. 7, p. 3-25, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista da ABPN**, v. 7, n. 16, p. 20-31, mar./jun. 2015.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

BRASIL:UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA (1949-1964)

Gênesis dos Santos Quirino Bispo[1]
Ricardo Figueiredo [2]

RESUMO

Relato a experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, em três turmas distintas, a partir de uma atividade em formato de debate cujo tema central foi "Brasil: uma experiência democrática". A proposta teve como objetivo estimular o pensamento crítico, a argumentação, a escuta ativa e a compreensão histórica e social da democracia brasileira. Durante a aplicação da atividade, observou-se um contraste significativo entre as turmas: em duas delas, o trabalho não ocorreu conforme o planejado, em razão da ausência de parte significativa dos alunos, despreparo prévio e dificuldades de engajamento; já em outra turma, foi possível desenvolver o debate com excelência.

Palavras-chave: Ensino de história. Debate escolar. Prática pedagógica. Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

A escola constitui-se como um espaço privilegiado para a formação cidadã, sendo responsável não apenas pela transmissão de conteúdos, mas também pela construção de valores, atitudes e competências fundamentais para a vida em sociedade. Nesse sentido, o ensino de História desempenha papel central na compreensão dos processos políticos, sociais e culturais que estruturam a realidade contemporânea, especialmente no que diz respeito à democracia.

O tema "Brasil: uma experiência democrática" mostra-se particularmente relevante no contexto escolar atual, marcado por desafios à participação política, à valorização das instituições democráticas e ao respeito à diversidade de opiniões. Trabalhar essa temática com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental possibilita abordar conteúdos curriculares relacionados à História do Brasil republicano, à cidadania e aos direitos políticos, ao mesmo tempo em que se promove o desenvolvimento do pensamento crítico.

Dentre as diversas metodologias ativas disponíveis, o debate escolar destaca-se como uma estratégia capaz de incentivar a participação dos estudantes, o confronto de ideias fundamentadas e a construção coletiva do conhecimento. No entanto, sua aplicação exige planejamento, mediação docente e envolvimento efetivo dos alunos, fatores que nem sempre se concretizam de maneira homogênea em diferentes turmas.

[1]Graduando do curso de história da Universidade Católica do Salvador – UCSAL, genesis.quirinobispo@gmail.com
[2] Professor supervisor no Colégio Estadual Raphael Serravalle, ricarps16@gmail.com

Diante disso, este trabalho tem como objetivo relatar e analisar a experiência de aplicação de uma atividade em formato de debate com três turmas de 8º ano, evidenciando as dificuldades encontradas em duas delas e os resultados positivos obtidos em outra. Busca-se, assim, refletir sobre os limites e as potencialidades dessa prática pedagógica, contribuindo para o debate sobre metodologias participativas no ensino de História, principalmente a respeito do período da ditadura militar.

METODOLOGIA

A atividade foi desenvolvida em três turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede básica, no âmbito das aulas de História. A proposta metodológica baseou-se no uso do debate como estratégia didática, articulando conteúdos curriculares e práticas de argumentação oral.

Inicialmente, foi realizado um planejamento prévio da atividade, definindo-se o tema central, os objetivos de aprendizagem e a organização do debate. O tema "Brasil: uma experiência democrática" foi escolhido por sua relevância histórica e atual, permitindo abordar conceitos como democracia, cidadania, participação política, direitos e deveres, bem como momentos históricos significativos da trajetória democrática brasileira.

Os alunos foram orientados, em aulas anteriores, a respeito do tema e receberam indicações gerais de estudo, como leitura do livro didático e discussão introdutória em sala. A proposta previa a divisão da turma em grupos, com posições distintas a serem debatidas, incentivando a pesquisa prévia e a construção de argumentos fundamentados.

No dia da atividade, o professor atuou como mediador do debate, estabelecendo regras básicas de convivência, como o respeito à fala do outro, o tempo de argumentação e a necessidade de justificar as opiniões apresentadas. O debate foi pensado como um espaço de diálogo, e não de competição, valorizando a escuta e a reflexão coletiva.

Entretanto, a aplicação da metodologia apresentou resultados distintos entre as turmas. Em duas delas, houve um número elevado de alunos faltantes, o que comprometeu a dinâmica planejada. Além disso, muitos dos estudantes presentes demonstraram despreparo em relação ao tema, com dificuldades de compreensão conceitual e pouca disposição para participar ativamente do debate.

Em contrapartida, na terceira turma, observou-se maior assiduidade, envolvimento e preparação prévia dos alunos. Nessa classe, a metodologia do debate mostrou-se eficaz, possibilitando discussões mais aprofundadas e participação significativa da maioria dos estudantes.

A análise da experiência baseou-se na observação direta do professor durante a atividade, nos registros feitos em diário de classe e na reflexão posterior sobre os resultados obtidos em cada turma.

REFERENCIAL TEÓRICO

O uso de metodologias ativas no ensino tem sido amplamente discutido na literatura educacional, especialmente no que se refere à necessidade de superar práticas tradicionais centradas na transmissão passiva de conteúdo. Segundo Freire (1996), o processo educativo deve ser dialógico, possibilitando que alunos e professores construam o conhecimento de forma conjunta.

Nesse contexto, o debate escolar configura-se como uma estratégia pedagógica alinhada a uma concepção crítica de educação. Práticas que incentivam a participação e a reflexão contribuem para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel social.

A utilização do debate permite trabalhar a noção de várias perspectivas, isto é, a compreensão de que os processos históricos podem ser interpretados a partir de diferentes pontos de vista. Tal ensino deve contribuir para a construção da consciência histórica, capacitando os alunos a interpretarem o passado e relacioná-lo criticamente com o presente.

A temática da democracia, por sua vez, é central para a formação cidadã. De acordo com Benevides (1996), a educação para a democracia envolve não apenas o conhecimento das instituições políticas, mas também a vivência de práticas democráticas no cotidiano escolar. Assim, atividades como o debate possibilitam que os estudantes experienciem, na prática, valores como o respeito à diversidade de opiniões e a participação coletiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aplicação da atividade em formato de debate revelou resultados distintos entre as três turmas envolvidas, evidenciando a influência de fatores, como: assiduidade,

preparo prévio e engajamento dos estudantes no sucesso da proposta pedagógica.

Nas duas primeiras turmas, o trabalho não ocorreu conforme o planejado. O número elevado de alunos faltantes prejudicou a divisão dos grupos e a diversidade de opiniões no debate. Além disso, muitos dos estudantes presentes demonstraram desconhecimento básico sobre o tema da democracia brasileira, recorrendo a argumentos superficiais ou evitando a participação oral.

Observou-se, ainda, certa dificuldade em manter a organização e o foco da discussão, exigindo maior intervenção do professor-mediador. Nessas turmas, o debate acabou assumindo um caráter mais expositivo, com participação restrita a poucos alunos, o que limitou o alcance dos objetivos inicialmente propostos.

Em contraste, na terceira turma, os resultados foram significativamente mais positivos. A maioria dos alunos compareceu à aula, demonstrando interesse e preparo prévio. Os estudantes participaram ativamente do debate, apresentando argumentos fundamentados, questionando as falas dos colegas e estabelecendo relações entre o conteúdo histórico e a realidade atual do Brasil.

Nesse grupo, foi possível observar o desenvolvimento de habilidades como argumentação, escuta ativa e respeito às opiniões divergentes. O debate tornou-se um espaço efetivo de construção do conhecimento, no qual os alunos se sentiram protagonistas do processo de aprendizagem.

A comparação entre as turmas evidencia que o sucesso de metodologias ativas como o debate não depende apenas da proposta em si, mas de um conjunto de condições pedagógicas e contextuais. A experiência reforça a importância do preparo prévio dos alunos e da criação de uma cultura de participação no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de trabalhar o tema “Brasil: uma experiência democrática” por meio de uma atividade em formato de debate com turmas de 8º ano permitiu refletir criticamente sobre os desafios das pessoas que viviam no período da ditadura militar, com limitação cultural, censura etc.

Os resultados demonstram que o debate pode ser uma ferramenta pedagógica eficaz para promover a aprendizagem significativa e a formação cidadã, desde que haja envolvimento dos alunos e condições adequadas para sua realização. A turma em que a

atividade foi desenvolvida com excelência evidenciou o potencial dessa estratégia para estimular o pensamento crítico e a participação democrática no contexto escolar.

Por outro lado, as dificuldades encontradas nas demais turmas ressaltam a necessidade de planejamento cuidadoso, acompanhamento contínuo e estratégias de motivação que considerem a realidade dos estudantes. A experiência reforça, ainda, o papel do professor como mediador do processo educativo, responsável por criar condições para o diálogo e a reflexão.

Conclui-se que práticas pedagógicas baseadas no debate contribuem de forma significativa para o ensino de História e para a educação democrática, mas devem ser constantemente avaliadas e adaptadas às especificidades de cada turma, visando à efetivação dos objetivos educacionais.

REFERÊNCIAS

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

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história. Brasília: **Editora UnB**, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: **Autores Associados**, 2011

O PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO RAPHAEL SERRAVALLE

Marco Antonio Camardelli Oliveira[1]

RESUMO

Este relato de experiência apresenta as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial em História, a partir de atividades realizadas em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II no Colégio Raphael Serravalle, em Salvador, Bahia. A metodologia fundamentou-se em observações sistemáticas das aulas de um professor supervisor, acompanhamento da rotina escolar, auxílio em avaliações e relatórios de campo. Os resultados revelaram assimetrias no engajamento dos estudantes e o predomínio de aulas expositivo-dialogadas, que se mostraram mais eficazes ao relacionar a história do Brasil, da Bahia e de Salvador à realidade local. Projetos temáticos como o Novembro Negro potencializaram debates sobre identidade, cultura afro-brasileira e formação cidadã. Entre os desafios observados, destacaram-se as limitações de recursos didáticos e a complexidade na gestão da sala de aula. Conclui-se que a experiência no PIBID é essencial para a construção da identidade docente e para a valorização da educação pública.

Palavras-chave: PIBID; Ensino de História; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um dos principais desafios da educação brasileira, especialmente no que se refere à articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas da educação básica. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma política pública fundamental, ao promover a inserção do licenciando no cotidiano escolar desde as etapas iniciais da formação docente. O ensino de História, em particular, exige do professor não apenas o domínio dos conteúdos, mas também a capacidade de relacioná-los à realidade social dos estudantes, estimulando o pensamento crítico e a reflexão histórica. A aproximação com a escola possibilita ao futuro docente compreender os desafios enfrentados na sala de aula, bem como as estratégias pedagógicas utilizadas para promover a aprendizagem.

Dessa forma, o presente resumo expandido tem como objetivo relatar e refletir sobre as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID no Colégio Raphael Serravalle, a partir da atuação junto a turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II. Busca-se analisar as contribuições do programa para a formação inicial em História, destacando as

[1] Graduando do Curso de História na UCSAL. Bolsista do PIBID

práticas pedagógicas observadas, os desafios enfrentados e os aprendizados construídos ao longo da experiência.

METODOLOGIA

O trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As atividades foram realizadas no Colégio Raphael Serravalle, escola da rede pública estadual, junto a turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, durante o acompanhamento das aulas de História.

A metodologia adotada consistiu na observação sistemática das aulas ministradas pelo professor supervisor, no acompanhamento da rotina escolar e na participação em atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Além disso, houve apoio na aplicação de exercícios, avaliações e projetos temáticos, possibilitando uma participação mais ativa no processo educativo.

Ao longo do período de atuação, foram realizados registros escritos das experiências vivenciadas, por meio de relatórios e anotações de campo. Esses registros serviram como base para a reflexão sobre as práticas pedagógicas observadas e para a análise das dinâmicas estabelecidas entre professor, alunos e conteúdo histórico. A partir dessa metodologia, buscou-se compreender o cotidiano escolar e as contribuições do PIBID para a formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências desenvolvidas no Colégio Raphael Serravalle evidenciaram diferenças significativas entre as turmas acompanhadas, especialmente no que diz respeito ao comportamento, ao nível de participação e ao interesse pelos conteúdos de História. Enquanto alguns estudantes demonstravam maior envolvimento com as aulas, outros apresentavam dificuldades de concentração e engajamento, exigindo do professor estratégias pedagógicas diferenciadas.

Observou-se o predomínio de aulas expositivo-dialogadas, nas quais o professor buscava estabelecer relações entre os conteúdos históricos e a realidade social dos alunos. Essa abordagem mostrou-se eficiente para estimular a participação dos estudantes, sobretudo quando os temas trabalhados envolviam a História do Brasil, da Bahia e da cidade de Salvador. A contextualização dos conteúdos contribuiu para tornar

as aulas mais dinâmicas e significativas.

Projetos temáticos desenvolvidos ao longo do período, como o Novembro Negro, destacaram-se por promover discussões sobre identidade, cultura afro-brasileira e memória histórica. Essas atividades despertaram maior interesse por parte dos alunos e favoreceram reflexões críticas sobre questões sociais contemporâneas, evidenciando o potencial do ensino de História como instrumento de formação cidadã.

A experiência também permitiu observar os desafios enfrentados no cotidiano escolar, como a gestão da sala de aula, as limitações de recursos didáticos e a necessidade de adaptação constante do planejamento. Esses aspectos contribuíram para uma compreensão mais realista da docência e reforçaram a importância da formação prática proporcionada pelo PIBID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência revelou-se fundamental para a formação inicial do professor de História, ao possibilitar a vivência do cotidiano escolar e a articulação entre teoria e prática. A experiência no Colégio Raphael Serravalle contribuiu para o desenvolvimento de saberes docentes, para o amadurecimento profissional e para a consolidação da identidade docente.

Além disso, a experiência no PIBID possibilitou ao licenciando desenvolver uma postura mais reflexiva diante da prática docente, compreendendo a sala de aula como um espaço dinâmico e em constante construção. O contato contínuo com a escola pública permitiu observar que o ensino de História exige não apenas domínio de conteúdo, mas também sensibilidade pedagógica, capacidade de adaptação e compromisso com a formação crítica dos estudantes, aspectos fundamentais para a atuação profissional futura.

Outro aspecto relevante observado ao longo da experiência foi a importância do trabalho coletivo no ambiente escolar. A interação com o professor supervisor, com a equipe pedagógica e com os demais bolsistas do PIBID contribuiu para a compreensão de que a prática docente não se constrói de forma isolada, mas por meio do diálogo, da troca de experiências e da reflexão conjunta sobre os desafios do ensino. Essa dimensão colaborativa mostrou-se essencial para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma prática pedagógica mais consistente.

Ademais, a vivência no Colégio Raphael Serravalle reforçou a compreensão de que o ensino de História possui um papel social significativo na formação dos estudantes, ao possibilitar a análise crítica do passado e sua relação com o presente. A

experiência contribuiu para consolidar a percepção de que o professor de História atua como mediador do conhecimento histórico e agente formador de consciência cidadã, aspecto que reafirma a relevância da docência comprometida com a educação pública e com a transformação social.

Por fim, a participação no PIBID evidenciou a relevância de programas institucionais que promovem a aproximação entre universidade e escola básica, contribuindo para uma formação docente mais sólida e contextualizada. Essa vivência reforçou a compreensão de que a experiência prática, aliada à reflexão teórica, é indispensável para a construção de um professor de História crítico, comprometido com a aprendizagem dos estudantes e com a valorização da educação pública.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 2018.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013

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

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar história. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2014.

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

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO RACIAL: O SAMBA, O AXÉ E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NO PIBID

Rania dos Santos[1]
Zélia de Jesus Assunção[2]
Maria Fernanda Brito Chaves[3]

RESUMO

Este trabalho relata as atividades do PIBID/Letras (UCSAL) na Escola Estadual Raphael Serravalle. O objetivo foi promover o letramento racial e fortalecer a autoestima estudantil através do Samba, do Axé Music e de biografias de personalidades negras (como Glória Maria e Gilberto Gil). A metodologia envolveu audição crítica de canções, debates sobre racismo estrutural e a criação de um mural coletivo. Os resultados demonstraram maior engajamento dos alunos e a valorização de saberes afro-brasileiros. Conclui-se que a música e a biografia são recursos fundamentais para uma prática docente decolonial e antirracista no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: PIBID; Lei 10.639/03; Letramento Racial; Samba; Axé.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata as atividades desenvolvidas pelo PIBID no Colégio Estadual Raphael Serravalle no mês de novembro de 2025 em comemoração ao Dia da Consciência Negra. As atividades foram fundamentadas na Lei 10.639/03, com o objetivo central de desconstruir narrativas eurocêntricas e fortalecer a autoestima de estudantes negros através da música e da história.

No contexto baiano, o Samba e o Axé Music não são apenas gêneros musicais; são manifestações políticas e ancestrais que conferem visibilidade às trajetórias da população negra, funcionando como ferramentas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento de uma consciência crítica e o combate à intolerância. O Axé Music e o Samba ocupam um lugar central na construção da identidade cultural brasileira, especialmente por serem expressões artísticas profundamente enraizadas nas histórias e na resistência da população negra e mais do que gêneros musicais, essas manifestações representam formas de enfrentamento ao racismo estrutural, ao silenciamento histórico e à marginalização das culturas de matriz africana no Brasil.

[1] Graduanda curso de Letras Português da UCSAL, bolsista PIBID, rania.santos@ucsal.edu.br
[2] Graduada curso de Letras Português UCSAL, ex bolsista PIBID,. zelia.asuncao@ucsal.edu.br
[3] Professora supervisora do Colégio Estadual Raphael Serravalle, chavesnanda35@gmail.com

O samba surge no início do século XX, em um contexto marcado pela abolição inconclusa da escravidão e pela exclusão social da população negra. Criminalizado em seus primeiros anos, o samba foi constantemente associado à marginalidade e à pobreza, refletindo o racismo presente nas estruturas sociais e institucionais do país. Entretanto, mesmo diante da repressão, o samba se consolidou como manifestação de afirmação cultural e de resistência política. Sambistas negros como Cartola, Dona Ivone, Nelson Cavaquinho e Clementina de Jesus transformaram suas vivências, dores e ancestralidades em música, narrando experiências que, raramente, encontravam espaços discursos oficiais.

Esses artistas utilizaram o samba como uma ferramenta de denúncia e valorização da cultura negra, ressignificando a ideia de pertencimento e identidade. As letras, muitas vezes marcadas pela melancolia, pela esperança e pela memória, revelam a realidade de uma população historicamente excluída, ao mesmo tempo em que reafirmam a potência criativa do povo negro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentre os gêneros musicais brasileiros, temos, especialmente, o Samba como raiz e o Axé Music como afirmação identitária moderna na Bahia, que resulta do encontro da música de blocos de trio elétrico com a de blocos afro e frevo baiano somados ao samba-reggae. Segundo Guerreiro (2000, p.131), é um estilo cuja linguagem mistura sonoridades harmônicas e percussivas, ou seja, um documento histórico oral que atua na educação antirracista. A análise de canções como "Cidadão", interpretada por Margareth Menezes e Elba Ramalho, canção que tem como autores Moraes Moreira e Capinan (José Carlos Capinan) e "Identidade", samba de Jorge Aragão, propiciam o debate sobre o lugar do negro na sociedade urbana e o direito ao pertencimento e ao reconhecimento social. Esses artistas utilizaram o samba e o axé como uma ferramenta de denúncia e valorização da cultura negra, ressignificando a ideia de pertencimento e identidade.

Para Souza (2013), a religião foi um fator essencial para compreender as origens do samba no Brasil. A maioria das pessoas escravizadas trazidas para o Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX vinha da África centro-ocidental (Congo e Angola), onde a música era um elemento religioso, cujas letras, muitas vezes marcadas pela melancolia, pela esperança e pela memória, revelam a realidade de uma população

historicamente excluída, ao mesmo tempo em que reafirmam a potência criativa do povo Negro. Assim, o samba se torna um instrumento pedagógico e político, capaz de provocar reflexões sobre desigualdade racial, memória histórica e resistência cotidiana.

No estado da Bahia, reconhecido por sua rica diversidade cultural e histórica da população negra, a educação antirracista tem sido fortalecida por meio da implementação de políticas públicas, como a Lei Estadual nº 11.253/2009, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas. Essas iniciativas visam desconstruir estereótipos, valorizar a identidade negra e promover a igualdade racial no ambiente escolar, contribuindo para a transformação das práticas educacionais no estado (Bahia, 2009). O Axé e o Samba rompem com estereótipos e propõem uma narrativa em que o corpo negro, a espiritualidade e a alegria não são vistas como sinônimos de alienação, mas como formas reais de resistência. Ao ocupar o espaço público com tambores, danças e letras que exaltam a história africana e afro-brasileira, o Axé confronta diretamente o racismo estrutural e contribui para a construção de uma consciência coletiva mais crítica.

Esses ritmos ultrapassam o campo do entretenimento e atuam como práticas culturais e políticas fundamentais no enfrentamento do racismo no Brasil. Ao darem voz a artistas negros e valorizar saberes historicamente marginalizados, esses gêneros musicais contribuem para a preservação da memória, o fortalecimento da identidade negra e a luta por reconhecimento e justiça social Desta forma, trazer essas expressões para sala de aula é também reconhecer que a cultura é um campo de disputa e resistência, essencial para a construção de uma educação mais plural e antirracista.

EXPERIÊNCIAS E PRODUÇÕES PEDAGÓGICAS DE LICENCIANDOS VINCULADOS AO PIBID DA UCSAL.

A formação inicial de professores no Brasil tem vivenciado importantes mudanças, destacando-se a introdução de iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem desempenhado um papel relevante nesse processo de transformação, visando aproximar a universidade da escola básica, promovendo uma formação docente crítica, reflexiva e alinhada às demandas contemporâneas da educação pública. Diante do referido contexto, apresentamos e analisamos as experiências e produções pedagógicas desenvolvidas por nós,

licenciandas do curso de Letras da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), no âmbito do PIBID, com ênfase na construção de práticas antirracistas.

Portanto, é indispensável considerar a importância da formação docente como um caminho para enfrentar as desigualdades e exclusão que persistem no ambiente escolar. A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, enfatiza a necessidade de preparar profissionais que atuem com consciência crítica, valorizem a diversidade e estejam comprometidos com a transformação social. O Artigo 8º da Resolução enfatiza que o profissional docente deve:

> Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; [...] Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (Brasil, 2015, Art. 8º, VII-VIII).

Essas diretrizes enfatizam a importância de uma formação que ultrapasse a esfera técnica, incorporando uma base ética, política e estética. Trata-se de preparar o educador para identificar os aprendizes em sua complexidade e diversidade, capacitando-os a atuar como agentes capazes de interpretar, agir e transformar a realidade (Hooks, 2017).

Sendo assim, o PIBID desempenha um papel essencial na formação de uma identidade docente engajada com a transformação social, ao integrar teoria e prática e estimular a criação de práticas pedagógicas inovadoras e adequadas ao contexto (Brasil, 2022). Segundo Quijano (2005), a partir de uma perspectiva de valorização da cultura, busca-se superar os paradigmas eurocêntricos que permeiam a educação, promovendo a valorização de saberes, culturas e experiências historicamente marginalizadas.

Nesse sentido, trabalhar o Samba e o Axé no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) transcende o ensino de música, pois se trata de utilizar a sonoridade como um documento histórico oral e uma ferramenta de letramento racial, já que nessa fase, os alunos estão construindo suas identidades e o currículo de Língua Portuguesa pode ser o espaço ideal para validar saberes que eles já vivenciam nas ruas de Salvador.

Diante disso, torna-se essencial discutir a implementação de práticas antirracistas no contexto educacional, entendidas como formas de romper com as epistemologias

eurocentradas que, historicamente, marginalizam saberes e sujeitos não hegemônicos. Tais abordagens, articuladas à formação inicial por meio do PIBID, nos possibilitam experimentar o poder da educação transformadora, antirracista e comprometida com a justiça social.

METODOLOGIA

No âmbito desse Programa, atuamos como licenciandas do curso de Letras da UCSAL, desenvolvendo atividades no Colégio Estadual Raphael Serravalle em novembro de 2025, com turmas do Ensino Fundamental ll. O trabalho realizado compreendeu as etapas de observação, planejamento, diagnóstico, aplicação das atividades, avaliação e apresentação dos resultados.

A intervenção pedagógica foi dividida em etapas complementares e dialógicas:

- **Audição Crítica:** Escuta das músicas *Cidadão* (Capinan), interpretação de Elba Ramalho e Margareth Menezes, e *Identidade* (Jorge Aragão), focando na análise crítica sobre o trabalho e a construção da imagem do sujeito negro.
- **Discussões Dialógicas:** Debates em sala de aula relacionando as letras com o cotidiano dos alunos no 7º e 8º ano.
- **Pesquisa Biográfica:** Investigação sobre personalidades negras notáveis, culminando na leitura de minibiografias e folhetos informativos.
- **Produção Coletiva:** Confecção de um **mural coletivo** contendo os resultados das pesquisas e reflexões escritas sobre a importância de figuras negras na ciência, artes e política.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A recepção dos alunos foi marcadamente positiva, a análise das músicas permitiu que as turmas discutissem a invisibilidade social e o racismo estrutural. Um ponto de destaque foi a manifestação espontânea de interesse pelo gênero musical Reggae, o que abre portas para futuras discussões sobre o Pan-africanismo e as conexões entre a Bahia e a Jamaica. É importante ressaltar que essa abordagem, baseada na comunicação verbal e na escuta cuidadosa, é crucial para estreitar os laços entre

educador e estudante, além de possibilitar uma educação que valorize a diversidade cultural e as experiências locais, aspectos fundamentais nas práticas de ensino voltadas para valorização e pertencimento.

A introdução específica do Samba e do Axé Music no debate foi fundamental para a valorização cultural e mostrar o Axé não apenas como música festiva, mas como um movimento de reafricanização do Carnaval de Salvador e o Samba foi apresentado como uma forma de resistência que sobreviveu à criminalização, ensinando aos alunos a importância da resiliência cultural.

CONCLUSÃO

As atividades relatadas, desenvolvidas no Colégio Estadual Raphael Serravalle, demonstraram que a música é um caminho potente para a implementação da Lei 10.639/03, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas de educação básica. Ao trazer esses ritmos para o centro do debate, as atividades não apenas cumpriram uma exigência legal, mas promoveram o letramento racial para que os estudantes se tornem cidadãos ativos na desconstrução do preconceito. A educação, através da arte, garante que a identidade negra seja celebrada e respeitada dentro do ambiente escolar, pois as vivências experienciadas pelas licenciandas no PIBID demonstraram impactos relevantes na formação de professores, especialmente no que diz respeito à compreensão da realidade escolar, ao aprimoramento de práticas pedagógicas contextualizadas e à expansão da visão crítica sobre os desafios da educação pública.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Jorge. Identidade. *In*: ARAGÃO, Jorge. **Identidade**. São Paulo: RGE, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: MEC/CAPES, 2020.Disponível em: https://www.gov.br /capes /pt-br /acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid. Acesso em 06 jan. 2026.

BAHIA**.** Lei nº 11.253, de 10 de novembro de 2009.

BRASIL**.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015.

GÓES, Fred. Axé music: **o som da Bahia.** Salvador: Corrupio, 1998

GUERREIRO, G**. A trama dos tambores.** São Paulo: Editora 34, 2001.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

NASCIMENTO, Antônio Dias. **Blocos afros: política, identidade e cultura negra na Bahia.** Salvador: EDUFBA, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Decolonialidade, 2005, p. 123.

RAMALHO, Elba. **Do jeito que a gente gosta**. Rio de Janeiro: Barclay/PolyGram, 1984.

SANTOS, Juciara dos; VASCONCELOS, Liliane; ASSUNÇÃO, Zélia de Jesus. **A literatura como mediadora na formação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa**: um olhar sobre as práticas decoloniais no PIBID e RP. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 10.; SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 9., 2025, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2025.

SOUZA, M. **Histórias do Samba**: **de João da Baiana a Zeca Pagodinho**. Matrix, São Paulo, 2013.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E ESL: ADAPTAÇÃO LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Guadalupe Lucero Gonzales[1]

RESUMO

Este trabalho analisa como estudantes imigrantes se adaptam à língua e à cultura nas escolas dos Estados Unidos, especificamente em turmas de ESL (Inglês como Segunda Língua). O objetivo é entender, através de uma revisão de livros e artigos, como o apoio à língua materna (a língua que o aluno fala em casa) ajuda no aprendizado do inglês e no desempenho escolar. A ideia para este estudo surgiu da minha própria experiência como estudante bilíngue no sistema público americano. O texto discute como o aprendizado acontece aos poucos e como ele funciona melhor quando a escola valoriza o que o aluno já sabe. Os resultados mostram que respeitar a identidade cultural do estudante diminui as barreiras de comunicação e ajuda no acolhimento. Por fim, faço uma relação com o ensino de inglês no Brasil, mostrando como esses princípios podem ajudar na formação de professores, criando salas de aula mais inclusivas e atentas às diferentes trajetórias de cada aluno.

Palavras-chave: Educação bilíngue, ESL, Adaptação linguística, Estudantes imigrantes, Formação docente.

INTRODUÇÃO

Ser professora de línguas vai muito além de ensinar gramática, é preciso compreender o contexto de vida de quem está aprendendo. Em lugares com grande fluxo de imigrantes, a escola torna-se um importante ponto de apoio para aqueles que chegam falando uma língua diferente da utilizada nas aulas.

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a educação bilíngue e o processo de adaptação ao inglês em turmas de ESL nos Estados Unidos, articulando teorias de especialistas à minha própria trajetória pessoal. O objetivo central é analisar como o suporte à língua de origem (L1) não apenas facilita o aprendizado do novo idioma, mas também fortalece a confiança e a autoestima do aluno.

A motivação para este estudo surgiu da minha vivência como estudante bilíngue no sistema público americano, onde pude perceber, na prática, como o acolhimento escolar faz diferença no desempenho acadêmico. Acredito que esse tema é essencial para a formação de professores no Brasil, pois nos ensina a olhar para a língua da família do aluno não como um obstáculo, mas como uma base sólida para a construção de novos conhecimentos.

[1] Graduanda do Curso de Letras Inglês da UCSAL, bolsista PIBID, guadalupe.gonzales@ucsal.edu.br

Por meio desta análise, busco discutir como o aprendizado ocorre de forma gradual e como ele é potencializado quando a escola valoriza o repertório linguístico que o aluno já traz consigo.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e exploratório. A escolha desse método justifica-se pela necessidade de compreender de forma mais aprofundada os conceitos que envolvem o bilinguismo e a aquisição de uma segunda língua. Para isso, foram selecionados autores fundamentais, como Ofélia García e Jim Cummins, cujas teorias auxiliam na compreensão de que a adaptação linguística mexe diretamente com a identidade e o emocional do aluno. Como estou cursando a graduação em Letras, esta pesquisa serve como uma etapa preparatória essencial para criar uma base teórica sólida, permitindo observar a futura sala de aula com um olhar crítico e sensível.

Nesse contexto, a inserção no PIBID aparece como um diferencial qualitativo, pois permite que o olhar acadêmico seja moldado pela realidade das escolas públicas brasileiras. O programa proporciona um espaço de observação direta onde as teorias de adaptação linguística podem ser comparadas com o cenário real de inclusão de alunos imigrantes no Brasil. Assim, a metodologia deixa de ser uma leitura passiva e prepara o terreno para uma prática docente reflexiva, em que as dificuldades que vivi no sistema americano servem de base para antecipar soluções pedagógicas que priorizem a empatia e o suporte linguístico.

REFERENCIAL TEÓRICO

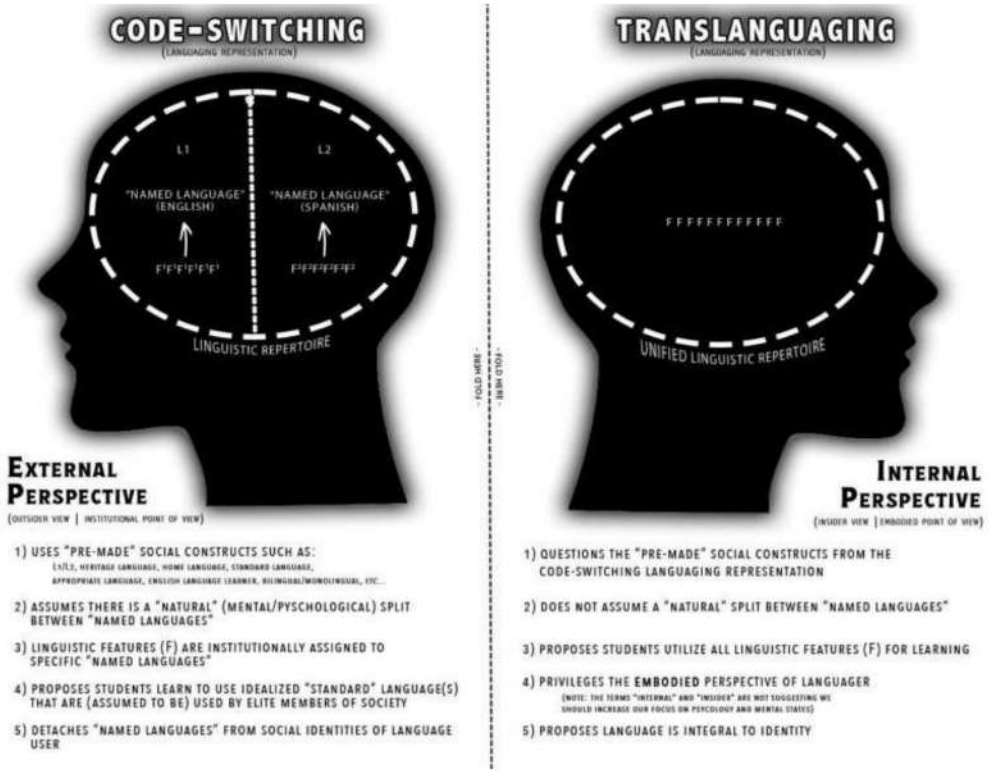
A educação bilíngue contemporânea reconhece que o domínio de múltiplas línguas representa uma vantagem cognitiva, social e cultural. Diferentemente das abordagens tradicionais, focadas na tradução isolada ou na aprendizagem sequencial, as teorias atuais consideram que os idiomas coexistem em um único sistema integrado, influenciando-se mutuamente e promovendo estratégias complexas de comunicação.

Ofélia García (2009) entende o bilinguismo como um fenômeno dinâmico, no qual os estudantes mobilizam todo o seu repertório linguístico e todas as línguas que conhecem para se comunicar e compreender o mundo. Esse processo, chamado

translinguagem, caracteriza-se pelo uso flexível e simultâneo das línguas disponíveis, permitindo que a língua materna funcione como recurso na aprendizagem de uma nova língua. Ao contrário do bilinguismo tradicional, que separa rigidamente os idiomas, a translinguagem concebe o indivíduo como operando dentro de um único sistema linguístico fluido e interativo.

A abordagem da translinguagem também valoriza a identidade e a cultura do falante, reconhecendo a experiência linguística prévia como central no desenvolvimento bilíngue. Assim, a aprendizagem de uma segunda língua ocorre em constante interação com conhecimentos já existentes, reforçando que o bilinguismo é um processo contínuo, dinâmico e contextualizado.

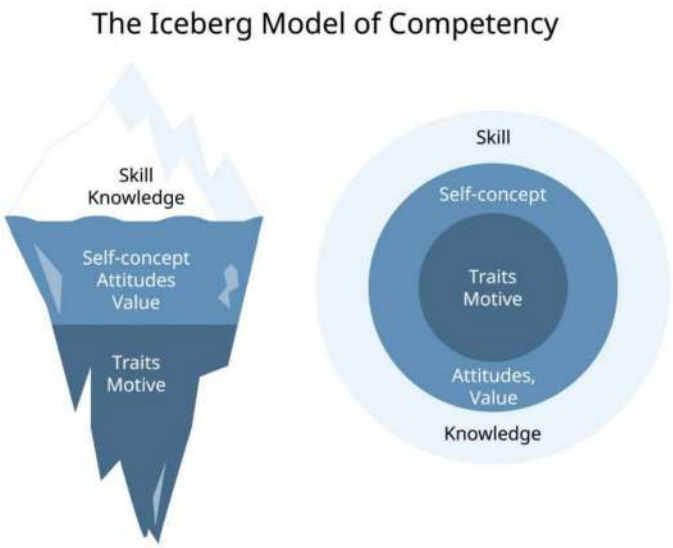
Figura 1: representação da Translinguagem como um repertório linguístico unificado.



Fonte: Adaptado de García (2009).

Jim Cummins (2000) explica a relação entre os idiomas por meio da metáfora do iceberg, ao defender a ideia de uma proficiência subjacente comum. Na superfície, as línguas podem parecer sistemas separados; no entanto, em um nível cognitivo mais profundo, elas compartilham uma mesma base de conhecimentos e habilidades.

Figura 2: O Modelo do Iceberg de Competência: BICS e CALP.



Fonte: Adaptado de Cummins (2000).

Como explica o autor, a proficiência na segunda língua depende criticamente do nível de desenvolvimento da primeira língua da criança. Quanto mais desenvolvida a L1, mais fácil será desenvolver a L2, pois existe uma base comum que sustenta ambos os idiomas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta parte do trabalho, apresento as reflexões que surgiram ao unir minha história pessoal com as leituras acadêmicas realizadas. Dividi minha experiência em três pontos principais que demonstram a aplicação prática das teorias de bilinguismo:

A partir das leituras e da minha vivência nos Estados Unidos, percebi que a adaptação linguística é um processo de sobrevivência. As turmas de ESL existem porque o estudante imigrante ficaria completamente perdido em uma aula comum. Minha trajetória revela que, embora eu tenha nascido nos EUA e sido alfabetizada em inglês, o idioma não era falado em minha casa, o que me manteve no programa de ESL até o fim da minha trajetória escolar.

Isso confirma a teoria do Iceberg de Cummins, saber o básico para o dia a dia (BICS) não significa estar pronto para as exigências acadêmicas (CALP). A "linguagem

escolar" em matérias como ciências ou redação exige muito mais tempo e esforço, e o professor deve entender que esse domínio técnico é um caminho lento.

Vivi na pele o papel fundamental dos colegas. Estar em uma sala com outras crianças que compartilham a mesma língua materna faz toda a diferença. Ter alguém por perto que entende os seus desafios ajuda a diminuir o medo de errar e o sentimento de ser "estrangeiro". É nesse espaço de troca que a comunicação flui, permitindo a translinguagem, o uso de todos os recursos linguísticos para a construção de sentidos. Como mostra a imagem da perspectiva interna da translinguagem, a língua é parte integrante da identidade. Quando o professor permite essa troca, ele valida a história do aluno.

Minha relação com as línguas tomou um rumo inesperado quando decidi estudar português por conta própria. A fluidez que alcancei me abriu uma nova percepção de mim mesma, desenvolvi uma nova personalidade através deste idioma. Minha clareza de pensamento e expressão se expandiram de uma forma que o inglês ou o espanhol nem sempre permitiam.

Essa experiência prova que aprender uma língua não é apenas decorar regras, mas ganhar uma nova forma de existir no mundo. No Brasil, o professor de inglês deve usar esse olhar sensível, tratando a língua materna do aluno como um apoio emocional e não como um empecilho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho me permitiu olhar para a minha própria história de um jeito novo. Ao refletir sobre o meu percurso como estudante de ESL, ficou claro que aprender uma língua não é apenas uma questão escolar, mas também de sobrevivência social e identitária, profundamente ligada a quem somos. Minha trajetória como filha de imigrantes, sendo alfabetizada em inglês e permanecendo no suporte de ESL até o fim do colégio, é a prova de que dominar o idioma da escola exige tempo, paciência e, acima de tudo, um ambiente que respeite as nossas diferenças.

A descoberta de uma nova personalidade através do aprendizado autodidata do português foi o ponto alto desta reflexão. Esse processo mostrou que, quando o aprendizado vem da nossa própria vontade, as barreiras da língua viram pontes. O fato de eu me sentir mais articulada e versátil em meu terceiro idioma revela que falar outras línguas não serve apenas para aumentar o vocabulário, mas transforma a forma como a gente vê o mundo e a nós mesmos.

Para quem está se preparando para ser professor, como eu através do PIBID, essa jornada ensina uma lição valiosa, o docente não deve ser apenas alguém que ensina gramática, mas um facilitador que entende o impacto emocional que uma nova língua tem na vida de um aluno. Valorizar a língua que o estudante já traz de casa e favorecer interações significativas entre colegas que compartilham experiências semelhantes são passos fundamentais para que a sala de aula seja um lugar de sucesso e acolhimento.

Concluo que a jornada do inglês ao português me ensinou que cada língua que aprendemos abre uma porta para uma versão diferente de quem somos. Como futura docente, meu desejo é ser a professora que olha com compaixão e paciência para alunos que venham a estar na mesma situação que um dia eu estive. Independentemente de onde eu exerça minha profissão, sei que a sala de aula brasileira é cada vez mais multicultural. Se eu tiver turmas com imigrantes que falem outras línguas, seja o inglês, o espanhol ou qualquer outro idioma, quero ser a ponte que facilite a transição deles para o português, sem que precisem abrir mão de quem são. Minha jornada me ensinou que o acolhimento vem antes da gramática, e espero transformar minha própria vida em uma ferramenta de empatia para meus futuro salunos.

REFERÊNCIAS

CUMMINS, Jim. Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

GARCÍA, Ofelia. Bilingual education in the 21st century: a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

KRAHÊNBUHL, M. H. L. A teoria de Jim Cummins sobre o bilinguismo: BICS e CALP. Revista de Letras, v. 15, n. 1, 2013.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR. IV Seminário PIBID UCSAL: Tecendo caminhos para uma docência inclusiva e diversa. Salvador: UCSAL, 2024.

Figura 1: Perspectivas Externa e Interna do Repertório Linguístico.
Fonte: Dados da pesquisa (2024), adaptado de García (2009).

Figura 2: O Modelo do Iceberg de Competência: BICS e CALP.
Fonte: Adaptado de Cummins (2000).

LITERATURA E FORMAÇÃO CRÍTICA: REFLEXÕES SOCIAIS A PARTIR DA LEITURA DE SALVAR O FOGO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Tailane Sidral de Oliveira Barreto[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta o relato de uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir da leitura mediada de um trecho da obra *Salvar o Fogo*, de Itamar Vieira Junior, com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. A proposta teve como finalidade promover reflexões acerca de questões sociais presentes na narrativa, tais como racismo estrutural, colorismo, desigualdade social e a educação como possibilidade de transformação. As atividades ocorreram ao longo de três aulas de 45 minutos, envolvendo leitura coletiva, mediação oral, produção artística e socialização das interpretações. Observou-se que, embora a participação oral tenha sido limitada em alguns momentos, os estudantes demonstraram maior engajamento por meio da linguagem visual, expressando suas compreensões por meio de desenhos e breves explicações. Os resultados indicam que a literatura, quando trabalhada de forma sensível e contextualizada, favorece a construção de sentidos e contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Palavras-chave: Formação crítica; Literatura contemporânea; Relações étnico-raciais; Educação básica.

INTRODUÇÃO

A presença da literatura no contexto escolar ultrapassa a simples função de entretenimento ou cumprimento de conteúdos curriculares. A leitura literária possibilita aos estudantes o contato com diferentes realidades, promovendo reflexões sobre aspectos sociais, culturais e históricos que atravessam a vida em sociedade. Por meio da literatura, o aluno é convidado a compreender o mundo e a si mesmo, ampliando seu repertório e desenvolvendo sensibilidade diante das experiências humanas.

Entretanto, trabalhar textos literários na escola, especialmente em turmas que apresentam dificuldades de leitura ou baixo interesse, constitui um desafio constante. Diante desse cenário, torna-se fundamental buscar estratégias que aproximem o texto da realidade dos estudantes e valorizem diferentes formas de expressão.

A obra *Salvar o Fogo*, de Itamar Vieira Junior, insere-se nesse contexto por abordar questões como pobreza, racismo, exclusão social e resistência, a partir da

[1] Graduando do Curso de Letras- Português da Universidade Católica do Salvador - UCSAL, tailane.barreto@ucsal.edu.br

vivência de personagens situados em contextos de vulnerabilidade. A narrativa apresenta uma escrita acessível, porém carregada de significados, o que favorece múltiplas interpretações.

Assim, este trabalho tem como objetivo relatar e analisar uma experiência pedagógica realizada com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir da leitura de um capítulo da obra mencionada, buscando compreender de que maneira os estudantes constroem sentidos sobre os temas sociais presentes no texto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura desempenha papel essencial na formação humana, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia e da capacidade de reflexão. Para Candido (2011), a literatura constitui um direito, pois possibilita ao sujeito acessar experiências simbólicas fundamentais para sua formação ética e social.

Nessa perspectiva, o ensino de literatura deve ir além da análise estrutural do texto, valorizando os sentidos produzidos na interação entre obra, leitor e contexto. Cosson (2014) destaca que o letramento literário envolve a construção de significados e a compreensão da literatura como prática social.

Paulo Freire (1987; 1989) reforça que a educação deve partir da realidade do educando, promovendo a leitura crítica do mundo. A leitura da palavra, nesse sentido, está diretamente relacionada à leitura da realidade, possibilitando ao estudante reconhecer-se como sujeito histórico.

Regina Zilberman também contribui para essa discussão ao afirmar que a literatura na escola deve permitir que o aluno construa sua identidade como leitor. Para a autora, é importante que o estudante se sinta autorizado a interpretar o texto a partir de sua vivência, sem a obrigação de alcançar uma interpretação considerada "correta". Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta desenvolvida, que valorizou a interpretação visual e oral dos estudantes, sem impor respostas prontas.

Além disso, Dalcastagnè aponta que a literatura contemporânea brasileira tem buscado dar voz a sujeitos que historicamente foram excluídos do espaço literário. Obras como *Salvar o Fogo* permitem que estudantes de contextos sociais semelhantes aos retratados na narrativa se reconheçam no texto, fortalecendo o vínculo entre literatura e realidade social. Esse reconhecimento contribui para que o aluno

compreenda a literatura como algo vivo e próximo, e não como algo distante ou inacessível.

METODOLOGIA

A proposta foi desenvolvida em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, ao longo de três aulas de 45 minutos cada. O planejamento considerou o perfil da turma, marcada por dificuldades de leitura e participação reduzida em atividades exclusivamente orais ou escritas.

Na primeira aula, realizou-se uma breve apresentação do autor e da obra, seguida da leitura coletiva de um capítulo de *Salvar o Fogo*. Durante a leitura, foram feitas pausas para esclarecimentos e comentários.

Na segunda aula, os estudantes foram convidados a produzir desenhos que representassem suas compreensões sobre o texto, especialmente em relação aos temas de desigualdade social, resistência e educação. Na terceira aula, organizou-se um painel com as produções, e cada aluno apresentou brevemente seu desenho, explicando os elementos representados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a realização da proposta, foi possível identificar diferentes formas de envolvimento dos estudantes ao longo das etapas. Na leitura coletiva e nos momentos de mediação oral, a participação foi, em geral, discreta, com poucas manifestações espontâneas. Esse comportamento pode ser compreendido a partir do perfil da turma, que apresenta histórico de dificuldades em atividades de leitura e exposição oral. Ainda assim, observou-se atenção durante a escuta, o que indica que os alunos acompanhavam o desenvolvimento da atividade.

A etapa de produção artística revelou-se um momento de maior engajamento. Os estudantes demonstraram interesse em representar graficamente suas interpretações, utilizando cores, símbolos e cenas relacionadas à narrativa. Esse envolvimento evidencia que a linguagem visual funcionou como uma alternativa de expressão, especialmente para aqueles que encontram obstáculos na escrita ou na oralidade, corroborando a perspectiva de que diferentes linguagens favorecem a inclusão no processo de aprendizagem.

As produções apresentaram recorrência de determinados elementos simbólicos, entre eles o fogo, que apareceu associado à luta, à resistência e à esperança de mudança. Em diversos desenhos, o fogo foi representado como algo que ilumina caminhos, que aquece ou que fortalece, o que se aproxima da ideia de que a educação pode funcionar como um instrumento de transformação social. Tais interpretações indicam que os estudantes conseguiram compreender a metáfora presente na obra e relacioná-la à própria realidade.

Outro aspecto relevante observado diz respeito às representações relacionadas às questões raciais. Alguns alunos retrataram personagens com diferentes tonalidades de pele, estabelecendo relações entre essas diferenças e as desigualdades vivenciadas pelos sujeitos da narrativa. Mesmo sem o domínio de conceitos teóricos como "racismo estrutural" ou "colorismo", os estudantes demonstraram perceber que existem hierarquizações sociais baseadas na cor da pele, o que revela uma leitura atenta e crítica do texto.

As apresentações dos desenhos possibilitaram momentos de socialização e troca de sentidos. Ainda que muitas falas tenham sido breves, os alunos conseguiram explicar as escolhas feitas e justificar os elementos presentes em suas produções. Esse exercício contribuiu para o desenvolvimento da oralidade e da organização do pensamento, além de fortalecer a autonomia dos estudantes como sujeitos capazes de interpretar textos literários. Os resultados também apontam que a leitura de apenas um capítulo da obra foi suficiente para despertar reflexões sobre temas amplos, como desigualdade social, exclusão e resistência. Isso reforça a ideia de que não é necessário, em todos os contextos, trabalhar a obra de forma integral para promover experiências significativas com a literatura, desde que haja mediação adequada.

Dessa forma, a experiência evidencia que práticas pedagógicas simples, quando bem planejadas, podem gerar impactos relevantes na formação dos estudantes. A articulação entre leitura, diálogo e produção artística mostrou-se eficaz para aproximar os alunos do texto literário, favorecendo a construção de sentidos e a percepção da literatura como espaço de reflexão sobre a realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica desenvolvida a partir da leitura mediada de um trecho da obra *Salvar o Fogo*, de Itamar Vieira Junior, permitiu constatar que a literatura,

quando trabalhada de forma sensível e contextualizada, pode se constituir como um importante instrumento de reflexão social no espaço escolar. Mesmo em um contexto marcado por dificuldades de leitura e participação, foi possível observar que os estudantes estabeleceram relações entre a narrativa e questões presentes em sua própria realidade.

A atividade contribuiu para que os alunos compreendessem que *Salvar o Fogo* aborda questões sociais amplas, relacionadas à desigualdade, ao racismo e à resistência, indo além de uma narrativa individual.

A experiência também reforça a importância do PIBID na formação inicial de professores, ao possibilitar o contato direto com a realidade escolar e a vivência de práticas pedagógicas concretas. Esse contato favorece a reflexão sobre os desafios do ensino de literatura na educação básica e sobre a necessidade de elaborar propostas que considerem o contexto e as especificidades dos estudantes. Desse modo, a experiência reforça a relevância de práticas pedagógicas que valorizem diferentes formas de expressão e evidencia a importância do PIBID na formação docente.

Por fim, conclui-se que práticas pedagógicas que articulem leitura literária, diálogo e múltiplas linguagens contribuem para tornar o ensino mais significativo e inclusivo. A experiência relatada evidencia que, mesmo com recursos simples e tempo limitado, é possível promover encontros produtivos entre os alunos e a literatura, fortalecendo a formação de leitores e a construção da consciência crítica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: MEC, 1998.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Horizonte, 2012.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Representação e resistência na literatura brasileira contemporânea**. Brasília: Editora da UnB, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

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

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Salvar o fogo**. São Paulo: Todavia, 2017.

CAPÍTULO II

Cultura afro-brasileira e indígena no ensino de História: Afrobetizando para uma educação antirracista

SUBPROJETO

História

Pedagogia

Geografia

PRESSÃO ESCOLAR E SAÚDE MENTAL: REFLEXÕES SOBRE ESTUDANTES DO CPM - DENDEZEIROS

Estéfane Santana Silva[1]
Juliano Leví Santos Messias[2]

RESUMO

As pressões vivenciadas pelos estudantes no contexto escolar e familiar têm se intensificado, tornando-se um dos fatores que podem comprometer a saúde mental de adolescentes e interferir em seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar as pressões enfrentadas pelos estudantes e seus impactos na saúde mental de adolescentes, com foco no Colégio da Polícia Militar da Bahia - unidade Dendezeiros. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório, sendo desenvolvida por meio de observações de campo e análise bibliográfica sobre educação, desenvolvimento humano e saúde mental. Busca-se compreender de que forma as exigências escolares e familiares influenciam o bem-estar emocional dos estudantes, contribuindo para a reflexão sobre a importância de ações voltadas à promoção da saúde mental no ambiente escolar.

Palavras-chave: Saúde mental; Adolescência; Pressão escolar; Ensino militar; Desenvolvimento socioemocional.

INTRODUÇÃO

A saúde mental de crianças e adolescentes tem despertado crescente preocupação entre pesquisadores e educadores devido ao aumento dos casos de ansiedade, depressão, estresse e outros transtornos emocionais. É importante compreender se fatores relacionados ao ambiente familiar, às relações sociais e às exigências do contexto escolar podem influenciar significativamente o bem-estar emocional e o desenvolvimento dos estudantes, evidenciando a necessidade de estratégias de promoção e prevenção em saúde mental no ambiente educacional.

Entre esses fatores, destaca-se a pressão escolar, entendida como o conjunto de exigências relacionadas ao desempenho acadêmico, à disciplina, ao comportamento e às expectativas impostas pela escola, pela família e pela sociedade. Quando vivenciadas de forma intensa, essas pressões podem afetar a aprendizagem, a autoestima, as relações interpessoais e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

[1]Graduanda do Curso de Pedagogia - Universidade Católica do Salvador (UCSAL),
[2]Doutorando em Ensino de História - PROFHISTÓRIA-UNEB. Mestre em Ensino de História PROFHISTÓRIA-UNEB. Professor supervisor do PIBID (UCSAL) no CPM - Dendezeiros. julianolevo@gmail.com

No contexto do ensino militar, essas questões tornam-se especialmente relevantes, uma vez que esse modelo educacional é caracterizado por uma organização pautada na disciplina, na hierarquia e no cumprimento de normas. Embora tais características possam favorecer a organização do ambiente escolar, também podem influenciar a forma como os estudantes lidam com as demandas e pressões do cotidiano escolar, tornando importante compreender seus possíveis impactos na saúde mental.

Diante desse cenário, o presente estudo busca analisar as pressões vivenciadas por estudantes do Colégio da Polícia Militar Dendezeiros e seus impactos na saúde mental e no desenvolvimento socioemocional dos adolescentes. A pesquisa foi desenvolvida a partir das experiências da bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), por meio de observações de campo e levantamento bibliográfico, com o objetivo de compreender as relações entre pressão escolar, saúde mental e desenvolvimento dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

1. Pressões vivenciadas por adolescentes no contexto contemporâneo:

O presente estudo, ainda em andamento, busca analisar as pressões vivenciadas por adolescentes nos contextos escolar e familiar e seus possíveis impactos na saúde mental. Nesse cenário, os estudantes enfrentam diferentes demandas e expectativas que podem contribuir para o aumento do estresse e da sobrecarga emocional (IEPS, 2025).
Além disso, é importante considerar que a adolescência corresponde a uma das fases mais complexas do desenvolvimento humano, marcada por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Segundo Erikson (1976), nesse período o indivíduo vivencia o estágio de identidade versus confusão de papéis, caracterizado pela construção da identidade e pela busca de seu lugar na sociedade, sendo fortemente influenciado pela família, pela escola e pelos grupos de convivência.

Nesse contexto, muitos adolescentes também enfrentam pressões relacionadas ao desempenho escolar e às expectativas familiares. Em instituições de ensino militar, essas demandas podem ser intensificadas pela valorização da disciplina, da hierarquia e do cumprimento de normas. Entretanto, este estudo não busca compreender a disciplina como um aspecto negativo, mas refletir sobre a importância de conciliar a formação

acadêmica com a promoção da saúde mental e do desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

2. O modelo disciplinar e suas implicações no desenvolvimento

Além disso, é importante considerar que o modelo de ensino adotado em colégios militares, ao priorizar de forma acentuada a ordem e a disciplina, pode, em determinadas circunstâncias, desconsiderar aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil e adolescente. Os estudantes inseridos nesse contexto encontram-se em processo de formação emocional e psicológica, o que demanda não apenas o controle comportamental, mas também práticas pautadas na compreensão, no acolhimento e na escuta qualificada.

Tal responsabilidade não recai apenas sobre os militares, mas também sobre os docentes, uma vez que o processo educativo exige uma atuação conjunta e sensível às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, observa-se que os princípios de uma pedagogia de caráter libertador, na qual o aluno não é compreendido como um mero receptor de conteúdos, mas como sujeito ativo na construção do conhecimento, muitas vezes permanecem restritos ao campo teórico das formações iniciais, sem efetiva concretização na prática escolar.

Embora haja um discurso recorrente em favor de uma educação mais humanizada e respeitosa em relação aos discentes, reconhece-se que sua implementação apresenta desafios significativos. O exercício da docência, nesse contexto, também se mostra marcado por tensões e desgastes, considerando as constantes transformações no campo educacional e as exigências impostas aos profissionais da educação.

Por fim, ao considerar a complexidade das relações pedagógicas e emocionais envolvidas no processo educativo, faz-se necessário reafirmar a importância de uma prática baseada na empatia e no respeito mútuo, reconhecendo que educar implica, antes de tudo, estabelecer relações humanas significativas. Nesse sentido, é fundamental lembrar que, ao tocar a subjetividade do outro, o educador também mobiliza a sua própria, o que exige sensibilidade, responsabilidade e consciência ética. Conforme reflete Rubem Alves (2000), o processo de ensino deve proporcionar prazer e sentido, pois, quando o aprendizado não se apresenta como um “deleite para a alma”, perde-se a essência da educação enquanto experiência significativa.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório, tendo como objetivo compreender as pressões e seus impactos na saúde mental de estudantes do Colégio da Polícia Militar Dendezeiros.

O estudo foi desenvolvido a partir de observações de campo realizadas no ambiente escolar, com foco no comportamento, nas interações e na rotina dos alunos em sala de aula. Como complemento, realizou-se uma análise bibliográfica, com base em obras e estudos relacionados à saúde mental, educação e desenvolvimento na adolescência, com o intuito de fundamentar teoricamente as reflexões apresentadas.

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, considerando as experiências observadas e as informações coletadas, buscando identificar padrões de comportamento, fontes de pressão e possíveis impactos no bem-estar emocional dos estudantes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas, evidencia-se que as pressões vivenciadas por adolescentes, tanto no ambiente escolar quanto no familiar, exercem impactos significativos sobre sua saúde mental, especialmente quando associadas a contextos educacionais marcados por elevados níveis de exigência e rigidez disciplinar. Embora o modelo de ensino militar contribua para a organização e o controle comportamental, observa-se que, em determinadas circunstâncias, pode favorecer um processo de enrijecimento emocional, sobretudo quando não acompanhado de práticas pedagógicas sensíveis às necessidades dos estudantes.

A analogia da panela de pressão permitiu compreender de forma ilustrativa como o acúmulo contínuo de demandas pode ultrapassar a capacidade adaptativa dos indivíduos, resultando em manifestações de sofrimento psíquico. Nesse sentido, torna-se fundamental que sejam considerados e fortalecidos os mecanismos de regulação emocional, bem como a oferta de suporte psicossocial no ambiente escolar.

Além disso, destaca-se a importância de uma atuação conjunta entre educadores e demais agentes escolares, de modo a promover uma educação que vá além da transmissão de conteúdos, incorporando práticas baseadas na escuta, no acolhimento e no respeito às singularidades dos discentes. Reconhece-se, também, os desafios

enfrentados pelos docentes diante das transformações no campo educacional, o que reforça a necessidade de formação contínua e de condições adequadas de trabalho.

Por fim, conclui-se que a construção de um ambiente escolar equilibrado, que articule disciplina e humanização, é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo não apenas para seu desempenho acadêmico, mas também para sua saúde mental e formação enquanto sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus, 2000. Disponível em: Acessar página oficial. Acesso em: 30 abr. 2026.

EDUCA MAIS BRASIL. *Educação humanizada: entenda o que é e quais as vantagens no ensino*. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/educacaohumanizada-entenda-o-que-e-e-quais-as-vantagens-no-ensino. Acesso em: 30 abr. 2026.

ERIKSON, Erik. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

HALLIDAY, David; RESNICK, Robert; WALKER, Jearl. *Fundamentos da física: gravitação, ondas e termodinâmica*. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009. v. 2.

NSTITUTO DE ESTUDOS PARA POLÍTICAS DE SAÚDE (IEPS). *Saúde mental de crianças e adolescentes no Brasil: o que revelam as evidências científicas*? 2025. Disponível em: https://ieps.org.br/evidencias-saude-mental-criancas-e-adolescentes/. Acesso em: 26 jul. 2026.

NUSSENZVEIG, Herch Moysés. *Curso de física básica: fluidos, oscilações e ondas, calor*. 5. ed. São Paulo: Blucher, 2015. v. 2.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Mental health of adolescents*. 2025.

REVISTA EDUCAÇÃO. *Erik Erikson e a construção da identidade*. 2017. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2017/05/08/erik-erikson-e-construcao-da-identidade/. Acesso em: 30 abr. 2026.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DEBATE SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Maíra de Figueiredo[1]
Nicolle Souza[2]
Clissio S. Santana[3]

RESUMO

A violência contra a mulher constitui um problema social, histórico e estrutural presente em diferentes contextos culturais e sociais e se manifesta através das múltiplas formas de violência de gênero: verbal, psicológica, financeira, física etc. Segundo dados do Ministério da Justiça do Brasil, nos três primeiros meses do ano de 2026, 399 mulheres foram assassinadas no Brasil, representando um aumento de 7,2% em comparação ao mesmo período do ano anterior. Esses números representam uma das maiores taxas desde que a Lei 13.104/15 foi sancionada, tipificando o homicídio contra essas mulheres como feminicídio. Ao longo dos anos, essa temática vem ganhando força no campo das políticas públicas, especialmente no ambiente educacional, sendo a escola um espaço fundamental para a formação crítica dos sujeitos. Nesse sentido, o uso de recursos didáticos alternativos, como a música, pode contribuir significativamente para a sensibilização e a reflexão dos estudantes sobre essa temática. A música "Maria da Vila Matilde", composta por Douglas Germano em alusão às vivências de sua mãe, caiu como uma luva na voz de Elza Soares, marcada por forte crítica social, possibilitando abordar questões como desigualdade de gênero, opressão e violência. A obra foi utilizada em uma experiência didática desenvolvida pelos bolsistas do PIBID/UCSAL no Núcleo Lauro de Freitas, tendo como supervisor o professor Clissio Santos Santana e como bolsistas as estudantes Maíra de Figueiredo e Nicolle Souza, ambas do curso de Licenciatura em História da Universidade Católica do Salvador. A atividade foi desenvolvida em uma turma do Ensino Fundamental II (8º ano) da Escola Municipal Vida Nova, em Lauro de Freitas. A metodologia utilizada foi a sensibilização, contextualização e a problematização do tema seguida de um debate em sala e, ao final, como produto, foram elaboradas representações da temática, como desenhos, frases, quadrinhos etc.

Palavras-chave: Violência; Mulher; Feminicídio; Música.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco o relato de uma prática educativa realizada na Escola Municipal de Vida Nova, resultante da atuação dos bolsistas do PIBID/UCSAL, no período de março de 2026. Realizou-se uma intervenção didática em sala de aula sobre a temática da violência contra a mulher, articulada à análise da música “Maria da Vila Matilde”, composta por Douglas Germano e interpretada marcantemente pela cantora Elza Soares. A música retrata, de forma crítica, situações

[1] Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Católica do Salvador. Bolsista PIBID no Núcleo Lauro de Freitas, escola Municipal de Vida Nova.
[2] Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Católica do Salvador. Bolsista PIBID no Núcleo Lauro de Freitas, escola Municipal de Vida Nova.
[3] Professor da rede municipal de Lauro de Freitas e supervisor do Núcleo PIBID.

de violência contra a mulher no ambiente doméstico e as formas de resistência feminina.

A proposta surge da necessidade de abordar o tema no ambiente escolar de maneira acessível e significativa, considerando a relevância social da discussão e a urgência de formar estudantes mais conscientes e críticos diante dessa realidade. É válido ressaltar que a atividade em questão está inserida em uma proposta escolar mais ampla, na qual, ao longo do primeiro trimestre de 2026, toda a unidade escolar, incluindo professores e professoras, dentro de seus respectivos componentes, desenvolveu atividades sobre a violência contra a mulher, no âmbito do projeto escolar calendarizado denominado *"Mexeu com uma, mexeu com todas*", finalizado no mês de março, em alusão ao Dia Internacional das Mulheres.

Como objetivo geral, o trabalho busca promover a reflexão sobre a violência de gênero por meio de estratégias pedagógicas participativas, utilizando a música como recurso didático para estimular debates, reflexões e interpretações. Como objetivos específicos, o referido trabalho pretende: analisar as percepções dos alunos sobre a temática da violência de gênero; incentivar o diálogo sobre as formas de violência; e contribuir para a construção de atitudes de respeito, empatia, igualdade e justiça social. Segundo o educador Paulo Freire (1979): *"A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo"*. Sendo assim, a educação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade crítica, reflexiva e promotora de justiça social e qualidade de direitos.

METODOLOGIA

Diante desses objetivos, adotamos uma metodologia qualitativa e dialógica, baseada na participação ativa dos alunos e na interpretação e problematização de suas produções. A atividade foi desenvolvida em uma turma da Escola Municipal Vida Nova, no Ensino Fundamental II, mais precisamente em uma turma do 8º ano. A metodologia adotada foi dividida em algumas etapas, como: contextualização teórica, com a construção de um mapa conceitual sobre a violência contra a mulher, abordando suas diferentes formas (física, psicológica, moral, patrimonial e sexual), bem como sua presença histórica na sociedade.

Em seguida, foi apresentada a música "Maria da Vila Matilde", interpretada por Elza Soares, previamente selecionada por seu conteúdo crítico e social. Após a escuta e a leitura da letra impressa, os alunos e alunas foram incentivados a refletir sobre a letra

e a identificar elementos relacionados à temática discutida. Como atividade prática, solicitou-se que os estudantes elaborassem representações (desenhos, frases reflexivas e quadrinhos) ou produzissem análises interpretativas sobre o que compreenderam da música e sua relação com a violência contra a mulher.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A atividade evidenciou alto engajamento dos estudantes, que demonstraram interesse tanto pela temática quanto pelos recursos utilizados. As representações produzidas revelaram diferentes compreensões sobre a violência contra a mulher, destacando aspectos como agressão física, sofrimento emocional e desigualdade de gênero.

Através da observação, constatou-se que a música funcionou como um facilitador do processo de aprendizagem, permitindo que os alunos estabelecessem conexões entre o conteúdo trabalhado e situações do cotidiano. A discussão coletiva possibilitou a troca de experiências e a construção de um olhar mais crítico sobre a realidade social, reforçando o papel da escola na formação cidadã e na promoção de valores como respeito e igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da música como ferramenta pedagógica mostrou-se eficaz na abordagem de temas sociais complexos, como a violência contra a mulher. A atividade contribuiu para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, além de estimular a participação ativa e a expressão criativa.Ressalta-se a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com diferentes linguagens e que promovam a reflexão sobre questões sociais relevantes. Nesse sentido, iniciativas como essa reforçam o papel transformador da educação.

As discussões evidenciaram que o uso de recursos culturais, como a música, favorece o engajamento dos estudantes e amplia a compreensão sobre a violência contra a mulher, possibilitando identificar diferentes formas de agressão e refletir sobre suas consequências. Os resultados indicam que a dinâmica contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a sensibilização dos participantes, promovendo um espaço seguro de fala e escuta. Conclui-se, portanto, que a inserção de práticas pedagógicas que abordem temas sociais relevantes, como a violência de gênero,

é essencial no contexto escolar. A utilização de metodologias ativas e de linguagens próximas ao cotidiano dos alunos mostra-se eficaz para estimular a participação e a construção de conhecimento, reforçando o papel da escola como espaço de formação cidadã e transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei Maria da Penha (2006)*. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...] e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. Senado Federal. Instituto de Pesquisa DataSenado. *Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher. Brasília*, DF: Senado Federal, 2025.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.* 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2001, 10ª edição, Editora Paz e Terra, São Paulo.

SOARES, Elza. Obras musicais diversas.

MULHERES NEGRAS E INDÍGENAS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA MUNICIPAL DE VIDA NOVA

Daniela Silva Santos [1]
Jean Daltro [2]
Sophia Albuquerque [3]
Clissio S. Santana[4]

RESUMO

Este texto analisa as contribuições das mulheres negras e indígenas para o processo educacional contemporâneo, destacando saberes construídos a partir da vivência, da relação com o meio ambiente e da transmissão de conhecimentos. A proposta também busca questionar o ensino baseado em perspectivas eurocêntricas, defendendo uma educação mais inclusiva, que valorize a diversidade cultural e reconheça o protagonismo dessas mulheres na formação da sociedade. A atividade teve abordagem qualitativa e quantitativa e foi realizada com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal de Vida Nova, sendo resultado de práticas pedagógicas adotadas pelos bolsistas do PIBID-UCSAL, núcleo de Lauro de Freitas. Como pontapé inicial, foram levantados e debatidos aspectos teóricos sobre história, resistência e saberes dessas mulheres, seguidos de discussões em sala que permitiram aos alunos relacionar o conteúdo com o cotidiano. Dessa forma, buscou-se unir a prática e a teoria pedagógica, com o objetivo de promover uma educação mais justa e plural, reconhecendo as mulheres africanas e indígenas como protagonistas na construção de saberes.

Palavras-chave: Mulheres negras; Mulheres indígenas; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido analisa as contribuições das mulheres africanas e indígenas para o processo educacional contemporâneo, destacando saberes construídos a partir da vivência, da relação com o meio ambiente e da transmissão de conhecimentos. A proposta também busca questionar o ensino baseado em perspectivas eurocêntricas e etnocêntrica, defendendo uma educação mais inclusiva, que valorize a diversidade cultural e reconheça o protagonismo dessas mulheres na formação da sociedade. A atividade foi desenvolvida levando em consideração uma metodologia de pesquisa qualitativa e quantitativa, realizada com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal de Vida Nova, como resultado de práticas pedagógicas adotadas pelos bolsistas do PIBID-UCSAL, núcleo de Lauro de Freitas.

[1] Graduanda do curso de licenciatura de História na Universidade Católica do Salvador - BA. Bolsista PIBID do Núcleo Lauro de Freitas- Escola Municipal Vida Nova.
[2] Graduando do curso de licenciatura de História na Universidade Católica do Salvador - BA. Bolsista PIBID do Núcleo Lauro de Freitas- Escola Municipal Vida Nova.
[3] Graduanda do curso de licenciatura de História na Universidade Católica do Salvador - BA. Bolsista PIBID do Núcleo Lauro de Freitas- Escola Municipal Vida Nova.
[4] Professor da rede municipal de Lauro de Freitas e supervisor do Núcleo PIBID.

Como pontapé inicial, foram levantados e debatidos aspectos teóricos sobre história, resistência e saberes dessas mulheres, seguidos de discussões em sala que permitiram aos alunos relacionar o conteúdo com o cotidiano. Dessa forma, buscou-se unir a prática e a teoria pedagógica, com o objetivo de promover uma educação mais justa e plural, reconhecendo as mulheres africanas e indígenas como protagonistas na construção de saberes.

METODOLOGIA

Na realização das atividades, o foco central foi a educação antirracista, procurando associar as contribuições das mulheres indígenas e africanas ao conhecimento atual, promovendo, assim, práticas pedagógicas menos eurocêntricas. Neste aspecto, torna-se necessário o estudo sobre métodos de ensino propostos pelo autor José Carlos Libâneo e a utilização das técnicas de aprendizagem de Vygotsky, uma vez que, segundo ele, o desenvolvimento cognitivo é impulsionado através da interação com o outro e com a cultura.[5]

Neste sentido, buscou-se desenvolver atividades escolares que promovam o diálogo intercultural e combatam o eurocentrismo no ensino. Com a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, podem-se realizar atividades em ambiente escolar, como rodas de conversa, pesquisas em comunidades indígenas e quilombolas e criação de uma oficina etnobotânica, no intuito de descobrir a relação das mulheres africanas e indígenas com as plantas, a cura e a religião, bem como o seu manejo e suas utilidades.

A metodologia utilizada foi a qualitativa. Amália Machado (2006) propõe relevantes reflexões sobre essa metodologia de pesquisa:

> A pesquisa qualitativa é uma abordagem que busca compreender fenômenos sociais, subjetivos ou simbólicos a partir da perspectiva dos próprios participantes. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que trabalha com números e estatísticas, a qualitativa quer entender o **"como" e o "porquê"** das coisas. Ela transforma o mundo visível em dados como entrevistas, observações, registros, fotos, documentos e até vídeos(MACHADO, 2006. Grifo nosso.).[6]

[5] Fagundes (2022, p. 6), em sua obra, faz uma análise significativa das teorias de Piaget e Vygotsky no processo de desenvolvimento educacional, dando uma ênfase especial à realidade da educação brasileira e ao nosso contexto sócio-histórico, revelando como algumas ideias desses autores devem ser contextualizadas para a nossa realidade, não apenas transpostas, mas adaptadas a partir do contexto em que vivemos.

[6] MACHADO, Amélia. *Método qualitativo: entenda o que é, como fazer e por que pode ser a melhor escolha para sua dissertação ou tese*. 2025. Acesso em: 19 jun. 2026.

A proposta de intervenção didática realizada teve como ponto central a participação ativa dos estudantes. A atividade foi desenvolvida em uma turma do Ensino Fundamental II, especificamente no 7º ano da Escola Municipal de Vida Nova, em sala de aula. Inicialmente, foi feita uma contextualização teórica sobre as contribuições das mulheres africanas e indígenas, abordando saberes relacionados à história, às lutas, às resistências e à transmissão oral de conhecimentos. Em seguida, promoveu-se uma discussão com os alunos sobre a importância desses saberes para a sociedade atual, relacionando-os com o cotidiano. Como atividade prática, os estudantes foram convidados a produzir um mural coletivo com desenhos feitos e pintados por eles mesmos, representando os conhecimentos aprendidos. A seguir, apresenta-se a foto do mural produzido pelos estudantes.

Figura 1:Mural de Mulheres Negras e Indígenas.



Fonte: Acervo dos autores, 2026.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva propõe a utilização de materiais didáticos e práticas de ensino, valorizando identidades e experiências de formas plurais na construção do conhecimento (Brasil Escola, 2026). A contribuição de saberes pelas mulheres africanas e indígenas reacende o debate no campo teórico sobre as bases eurocêntricas na

produção do saber, de acordo com o Centro de Referências em Educação Integral (2026). Ao inserir a inclusão na escola, cria-se uma atmosfera de criatividade nas atividades, em que os professores, a comunidade escolar, as famílias e suas histórias trazem uma valorização cultural (Brasil Escola, 2026).

A intenção da inclusão é ajudar os alunos, independentemente das suas condições particulares, a desenvolverem ao máximo o seu potencial. Para isso, Vygotsky (2022,) diz que "o desenvolvimento humano que é relacionado a uma noção de produção cultural, que tem surgimentos nas relações humanas, que busca uma conceituação do desenvolvimento intelectual, a partir de relações histórico-sociais". Com isso, percebe-se como o conhecimento do processo histórico-social auxilia na produção cultural, na interação humana e no desenvolvimento intelectual.

A Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena incorporadas ao currículo da educação básica, combatendo o preconceito e valorizando a diversidade. Desse modo, Libâneo evidencia que

> Por meio da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações (Libâneo, 2013, p, 15.).

A partir dessa análise, podem-se abordar diferentes autoras e autores para discutir a decolonialidade em diversos aspectos, rompendo as hierarquias coloniais e mudando a visão do povo negro e indígena como povos subalternos. Em especial, nesta atividade, escolhemos as seguintes autoras e autores: Bárbara Carine, com *Como ser um educador antirracista (2023)*; Chimamanda Ngozi Adichie, com *O perigo de uma história única (2019)*; Djamila Ribeiro, com *Quem tem medo do feminismo negro?(2018)*; e Ailton Krenak, com *Futuro ancestral(2022)*.

Levando em consideração os aportes teóricos e metodológicos debatidos pelas autoras e autores mencionados, acreditamos que desenvolver atividades que busquem revelar e debater as contribuições das mulheres na formação da sociedade brasileira, no passado e no presente, tem como principal intenção promover uma educação mais inclusiva, horizontal, diversa, empática e, principalmente, pautada no respeito e na

valorização do sujeito e de sua história individual e coletiva. Assim, buscamos combater as desigualdades e promover justiça social e equidade de gênero e raça.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade apresentou um bom engajamento dos estudantes, que demonstraram interesse pela temática e pela construção do mural.

Os desenhos elaborados mostraram a compreensão dos alunos sobre a importância das mulheres negras e indígenas, destacando elementos como o cuidado com a natureza, as práticas culturais e a valorização da ancestralidade. Observou-se que a produção do mural favoreceu uma aprendizagem significativa, permitindo que os alunos expressassem seus conhecimentos de forma criativa. Além disso, a atividade contribuiu para o reconhecimento da diversidade cultural e para o desenvolvimento de uma consciência mais crítica sobre a construção do conhecimento. A interação entre os estudantes durante a atividade também fortaleceu o trabalho coletivo e o respeito às diferentes formas de expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade desenvolvida contribuiu para ampliar a visão dos estudantes sobre a construção do conhecimento e reforçou a importância da diversidade cultural na formação da sociedade, evidenciando que a valorização das contribuições das mulheres africanas e indígenas constitui um passo fundamental para uma educação comprometida com a diversidade. O uso de metodologias ativas, como a produção de um mural artístico, revelou-se eficaz no processo de ensino-aprendizagem, estimulando a criatividade, a participação e o pensamento crítico. Dessa forma, práticas pedagógicas que valorizam diferentes culturas e saberes são fundamentais para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

É válido ressaltar que essa prática de ensino deve ser abordada durante todo o ano letivo, não somente em datas comemorativas, pois a cultura, os costumes e a ciência estão presentes e são abordados em diferentes contextos, principalmente em matérias além da disciplina de História. A intenção deste artigo é demonstrar que, em apenas um aspecto de abordagem metodológica, já se obteve um resultado coletivo de conhecimento. Então, se houver um alinhamento interdisciplinar entre as práticas

escolares e o programa do PIBID-UCSAL, núcleo de Lauro de Freitas, sobre esses saberes ancestrais, o resultado será de estudantes mais engajados com seus antepassados e com um senso crítico mais sensível e decolonial sobre suas origens.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL ESCOLA. *Educação inclusiva*. Disponível em:https://brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao-inclusiva.htm. Acesso em: 27 abr. 2026.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em:https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/noticias/lei-no-10-639-2003-completa-22-anos-e-reafirma-a-educacao-antirracista-como-politica-de-promocao-da-igualdade-racial. Acesso em: 27 abr. 2026.

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

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Educação antirracista*. Glossário, 2021. Disponível em:https://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-antirracista/. Acesso em: 19 jun. 2026.

FAGUNDES, Raony. *Teorias do desenvolvimento, a partir de Jean Piaget e Lev Vygotsky*. 2022.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Amélia. *Método qualitativo: entenda o que é, como fazer e por que pode ser a melhor escolha para sua dissertação ou tese*. 2025. Acesso em: 19 jun. 2026.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SISTEMA FARIAS BRITO. *Teoria de Vygotsky*. Disponível em: https://www.sistemafb.com.br/teoria-de-vygotsky/. Acesso em: 26 abr. 2026.

AFROBETIZANDO COM A CULTURA AFRO-BRASILEIRA: RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBID/UCSAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE VIDA NOVA-LAURO DE FREITAS-BA

Natiele Cerqueira Santos [1]
Tainá de Jesus Aquino[2]
Clissio Santos Santana[3]

RESUMO

Este resumo expandido apresenta um relato de prática pedagógica desenvolvido na Escola Municipal Vida Nova, vinculado ao PIBID/UCSAL, no ano letivo de 2026.[4] O projeto "*AFROBETIZANDO COM A CULTURA AFRO-BRASILEIRA:"* propõe a utilização da cultura afro-brasileira como eixo de aprendizagem no processo de alfabetização, promovendo uma educação significativa, contextualizada e voltada para a valorização da diversidade cultural. Nesse contexto, este projeto tem como objetivo principal promover o processo de alfabetização de forma significativa e contextualizada, utilizando a cultura afro-brasileira como eixo de aprendizagem. A proposta surge da necessidade de valorizar a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da identidade dos alunos, especialmente daqueles que se reconhecem como parte dessa herança cultural histórica. Nesse sentido, a cultura afro-brasileira oferece uma rica variedade de conteúdos, como histórias, músicas, danças, culinária, religiões de matriz africana e personagens históricos, que podem ser explorados pedagogicamente. Espera-se, que com o desenvolvimento destas ações pedagógicas, não apenas avanços no processo de alfabetização, mas também a formação de alunos mais conscientes, respeitosos e orgulhosos de sua identidade cultural e racial.

Palavras-chave: Alfabetização; Afrobetizando; Cultura afro-brasileira; Diversidade cultural; Aprendizagem significativa ; Identidade cultural.

INTRODUÇÃO

De acordo com Magda Soares (2020), a alfabetização constitui um processo fundamental para a inserção da criança nas práticas sociais de leitura e escrita, sendo uma etapa essencial para o desenvolvimento da aprendizagem. Quando relacionada a práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, torna-se mais dinâmica e eficiente no ambiente escolar. Segundo Nilma Lino Gomes (2003), a escola desempenha papel fundamental na valorização das diferenças culturais e na construção das identidades étnico-raciais, tornando a cultura afro-brasileira uma importante

[1] Graduanda do curso de pedagogia na Universidade Católica do Salvador - BA. Bolsista PIBID do Núcleo Lauro de Freitas- Escola Municipal Vida Nova.
[2] Graduanda do curso de pedagogia na Universidade Católica do Salvador - BA. Bolsista PIBID do Núcleo Lauro de Freitas- Escola Municipal Vida Nova.
[3] Professor da rede municipal de Lauro de Freitas e supervisor do Núcleo PIBID.
[4] Quando este texto foi elaborado, o projeto ainda estava em desenvolvimento, por isso, muitos dos aspectos apresentados aqui ainda não haviam sido desenvolvidos. Das etapas propostas, no momento da redação final do texto, as quatro primeiras já haviam sido realizadas entre os meses de março e julho de 2026.

ferramenta pedagógica. De acordo com Nilma Lino Gomes (2005), a educação antirracista nas escolas torna-se fundamental diante do cenário social brasileiro, uma vez que contribui para a valorização da história e da cultura afro-brasileira, promovendo o respeito à diversidade e o combate às desigualdades raciais. Como proposto na Lei 10.639/03, onde é estabelecido a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino, reforçando a necessidade de abordagens pedagógicas que promovam respeito, representatividade e inclusão.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral apresentar uma proposta pedagógica voltada para a alfabetização e o letramento por meio da cultura afro-brasileira, utilizando atividades lúdicas e interativas que contribuam para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da consciência cultural dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

No âmbito do PIBID, Núcleo Lauro de Freitas, desenvolvemos, conjuntamente com o professor Clissio Santana, nosso supervisor, o conceito de Afrobetizar. O professor Clissio vem desenvolvendo com seus estudantes atividades que auxiliam os alunos no processo de escrita e interpretação textual. Por ser professor de História e especialista em cultura afro-brasileira e indígena, seu planejamento está sempre comprometido com essa temática.

O conceito de Afrobetizar tem como princípio a utilização de elementos da cultura afro-brasileira para promover o processo de letramento e alfabetização dos nossos estudantes, que, em sua maioria, são negros. A utilização desse conceito tem como inspiração as reflexões da intelectual Lélia Gonzalez sobre o "pretuguês", ao evidenciar a presença africana na formação da língua e da cultura brasileira. Ao tratar das marcas africanas presentes na maneira de falar no Brasil, Gonzalez afirma: "Não sacam que tão falando pretuguês" (Gonzalez, 1984, p. 238). O conceito de pretuguês evidencia, assim, como as línguas e culturas africanas deixaram marcas na formação do português falado no Brasil.

Com isso, além de promover o sentimento de pertencimento identitário e racial, também trazemos o cotidiano e as vivências dos nossos estudantes e de suas comunidades como objetos de aprendizagem escolar. Ou seja, afrobetizar é reconhecer que a cultura, a história e a memória afro-brasileiras estão inseridas no nosso dia a dia, seja na cultura, na língua, na culinária, na fala, na escrita etc.

A partir desse contexto elencamos como objetivos específicos; o processo de alfabetização e recomposição de aprendizagem através da valorização da história e a

cultura afro-brasileira no contexto escolar; promoção da diversidade cultural e étnico-racial; desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação textual por meio de práticas contextualizadas; ampliar o vocabulário e o repertório cultural dos estudantes; e incentivar a participação ativa dos alunos em atividades que favoreçam a aprendizagem significativa e a construção da identidade cultural.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Soares (2004), alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis, devendo ocorrer de forma articulada para que a criança aprenda o sistema de escrita e participe das práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com Magda Soares (2004), alfabetizar letrando significa possibilitar ao aluno não apenas decodificar, mas participar de práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1989) contribui ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, evidenciando a importância de considerar o contexto sociocultural do educando no processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos de Emília Ferreiro demonstram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita, sendo sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Complementando essa visão, Vygotsky(1991) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais, reforçando a importância de práticas pedagógicas que promovam a participação e o diálogo em sala de aula.

A aprendizagem torna-se mais significativa quando os conteúdos trabalhados estão relacionados à realidade dos estudantes. Nesse sentido, a valorização da culturaafro-brasileira no ambiente escolar contribui para aproximar o conhecimento das vivências dos educandos, favorecendo a construção de saberes e o desenvolvimento da leitura e da escrita. A Lei nº 10.639/03 reforça a importância do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, promovendo o reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira.

A cultura afro-brasileira constitui importante patrimônio histórico e cultural do país, estando presente na música, na dança, na culinária, na religiosidade, na linguagem e em diversas manifestações sociais. Sua inserção no contexto escolar contribui para ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a diversidade existente na sociedade brasileira, além de fortalecer práticas pedagógicas voltadas para o respeito e a valorização das diferenças.

Nesse contexto, a diversidade cultural deve ser compreendida como um

elemento essencial para a formação cidadã. A escola desempenha papel fundamental na promoção de práticas educativas que respeitem as diferentes identidades e culturas, possibilitando a construção de relações mais inclusivas e livres de preconceitos. Trabalhar a diversidade cultural em sala de aula favorece o desenvolvimento de valores como respeito, empatia e convivência democrática.

A valorização da cultura afro-brasileira também contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes. Quando os alunos reconhecem suas histórias, origens e referências culturais nos conteúdos escolares, sentem-se mais representados e pertencentes ao ambiente educativo. Esse processo favorece o desenvolvimento da autoestima, da consciência crítica e do sentimento de pertencimento social.

Para Soares (2018), o letramento está relacionado ao uso social da leitura e da escrita, permitindo que o indivíduo participe de práticas sociais por meio da linguagem escrita.

Ferreiro (2017) destaca que o processo de alfabetização ocorre por meio da construção gradual do conhecimento da escrita pela criança, sendo importante a utilização de metodologias significativas durante esse processo. No contexto da educação antirracista, Monteiro (2023) afirma que a escola deve promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e racial, contribuindo para relações mais respeitosas e inclusivas dentro do ambiente escolar.

Por fim, como defende Kishimoto (2017), a importância das atividades lúdicas no processo de aprendizagem infantil, tornando o ensino mais significativo e participativo, além disso, essa prática torna os aprendizados mais palpáveis pelos estudantes, por se tratar de elementos da sua vida cotidiana eles ganham mais significado e significante.

METODOLOGIA

A proposta foi desenvolvida com os alunos do 6º ano da Escola Municipal Vida Nova que apresentam dificuldades de leitura e escrita, utilizando a cultura afro-brasileira como eixo norteador do processo de alfabetização e letramento. As atividades serão realizadas por meio de uma sequência didática composta poretapas que favoreçam a participação ativa dos estudantes e a construção significativa do conhecimento.

1ª Etapa – Diagnóstico e levantamento dos conhecimentos prévios

Inicialmente, foi realizada uma avaliação diagnóstica para identificar o nível de leitura e escrita dos estudantes, bem como seus conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira. Nesse momento, foram promovidas rodas de conversa para que os alunos compartilhassem suas experiências, opiniões e conhecimentos acerca da temática.

Figura1: Estudantes da Escola de Vida Nova na atividade diagnóstica

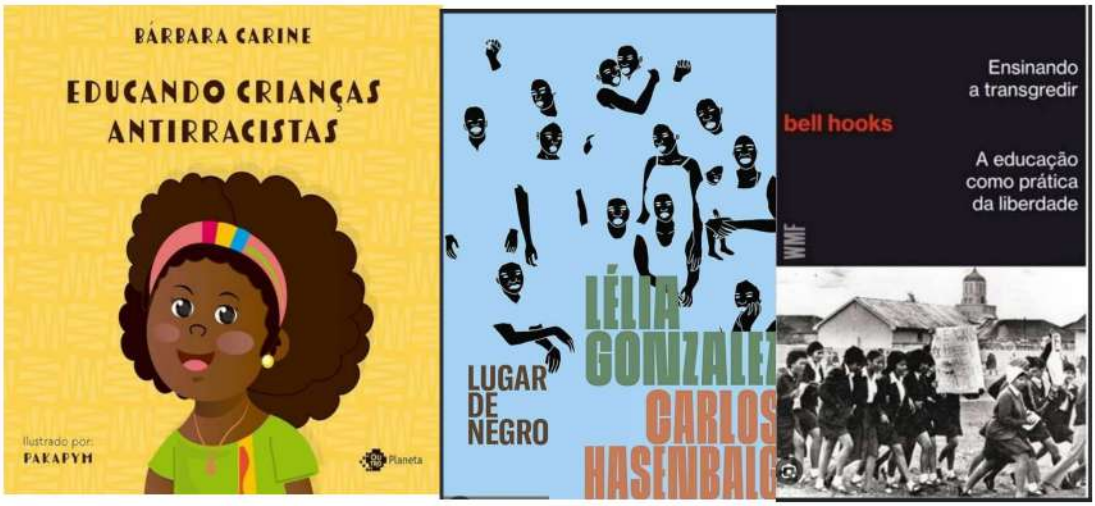


Fonte: Acervo dos autores, 2026.

2ª Etapa – Sensibilização e contato com a temática

Nesta etapa, são realizadas contações de histórias, leituras de textos e apresentação de vídeos que abordem a cultura africana e afro-brasileira, destacando suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. As discussões em grupo possibilitam reflexões sobre respeito, diversidade cultural, identidade e combate ao racismo.

Figura 2: Obras literárias utilizadas no projeto



Fonte: Acervo dos autores, 2026.

3ª Etapa – Desenvolvimento da leitura e ampliação do vocabulário

A partir dos textos trabalhados, serão selecionadas palavras relacionadas à cultura afro-brasileira para atividades de leitura, interpretação e escrita. Os estudantes participarão de exercícios de identificação de sílabas, formação de palavras, separação silábica e construção de frases, fortalecendo o processo de alfabetização e letramento.

Figura 3: Registros da etapa de leitura e ampliação do vocabulário.



Fonte: Acervo dos autores, 2026.

4ª Etapa – Atividades lúdicas de alfabetização

Serão utilizados recursos pedagógicos como caça-palavras, cruzadinhas, jogos de memória, letras móveis e dominó de palavras. Essas atividades terão como objetivo estimular a leitura e a escrita de forma dinâmica, favorecendo a aprendizagem significativa e a participação dos estudantes.

5ª Etapa – Música e expressões culturais afro-brasileiras

Os alunos terão contato com músicas, cantigas e manifestações culturais afro-brasileiras. As letras das músicas serão exploradas em atividades de leitura, interpretação textual e identificação de palavras, sílabas e expressões linguísticas, ampliando o repertório cultural e linguístico dos estudantes.

6ª Etapa – Produção coletiva e valorização da identidade cultural

Os estudantes produzirão cartazes, murais, textos curtos e ilustrações relacionados aos conteúdos estudados. Essa etapa buscará fortalecer a identidade

cultural, a autoestima e o reconhecimento da importância da cultura afro-brasileira na construção da sociedade.

7ª Etapa – Socialização e avaliação

Ao final do projeto, os trabalhos produzidos serão apresentados à comunidade escolar por meio de uma exposição cultural. A avaliação ocorrerá de forma contínua, considerando a participação, o interesse, a evolução da leitura e da escrita, bem como a compreensão dos conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira, à diversidade cultural e à valorização da identidade.

RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados esperados pautam-se na alfabetização e letramento dos adolescentes que estudam na Escola Municipal Vida Nova, os quais apresentam dificuldades na escrita. Espera-se que, por meio das atividades propostas, eles consigam melhorar significativamente suas habilidades de escrita e leitura, de modo a superar as dificuldades apresentadas e, consequentemente, obter condições necessárias para avançar nos seus estudos na escola. Além disso, espera-se que eles também compreendam sobre a cultura africana e afro-brasileira, valorizando suas raízes e identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se que o ensino da leitura e da escrita, quando aliado ao estudo da história e cultura afro-brasileira, torna-se muito mais significativo e eficaz, pois conecta o aprendizado à realidade e à vivência dos alunos. As atividades propostas não visam apenas o desenvolvimento das habilidades cognitivas e a superação das dificuldades de escrita e leitura, mas também a formação de cidadãos mais críticos, respeitosos e conscientes da importância da diversidade cultural na construção da sociedade brasileira. Dessa forma, acredita-se que o trabalho desenvolvido na Escola Municipal Vida Nova contribuirá significativamente para o avanço escolar dos educandos, ao mesmo tempo em que promove o respeito, a valorização das raízes ancestrais e o fortalecimento da identidade e autoestima de cada estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. Ciências Sociais Hoje, Brasília, DF: ANPOCS, p. 223-244, 1984.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2017.

MONTEIRO, Deborah. *Educação antirracista e decolonial: no chão da escola*. São Paulo: Dialética, 2023.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

DE BOLSISTA A SUPERVISOR: UM RELATO DA ITINERAÇÃO DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA NO PIBID

Juliano Leví Santos Messias[1]

RESUMO

Este artigo, escrito no formato de resumo expandido, apresenta um relato de experiência e uma série de reflexões sobre a trajetória profissional do autor, marcada por dois contatos distintos com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): inicialmente como bolsista de iniciação à docência, durante a graduação em História na Universidade Federal da Bahia (UFBA), nos anos de 2010 e 2011, e posteriormente como professor supervisor, a partir de outubro de 2024, já atuando como docente efetivo no Colégio da Polícia Militar da Bahia, vinculado à Universidade Católica do Salvador (UCSal). Trata-se de uma produção que integra as atividades do PIBID como professor supervisor, de modo a estabelecer um conjunto de reflexões sobre o desenvolvimento do autor e dos bolsistas no programa. O texto tem como fundamento teórico o conceito de itineração, desenvolvido pelo antropólogo britânico Tim Ingold, que concebe a trajetória de vida como um caminho sinuoso, marcado por improvisações e descontinuidades, em oposição a uma lógica linear e previsível. Esse conceito é articulado à noção de "fazer-se professor", de Elison Paim, que entende a formação docente como um processo contínuo e inacabado, que se estende para além da graduação e acompanha o profissional ao longo de toda a carreira. O autor destaca que a supervisão também enriquece sua própria formação, na medida em que o desafia a atuar com clareza e coerência, servindo como referência para os futuros docentes. O relato reforça a importância do PIBID como espaço de desenvolvimento profissional e sugere que a atuação do professor supervisor ainda é um campo fértil para investigações acadêmicas.

Palavras-chave: PIBID. Itineração. Formação de professores. Ensino de História.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um resumo expandido, um relato de experiência, mas também uma reflexão sobre uma trajetória acadêmica e profissional que é marcada por contatos com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em diferentes momentos. O PIBID foi instituído pelo Decreto de Lei nº 7.219/2010 e está integrado à Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação[2]. O fomento à iniciação na carreira docente é um dos objetivos fundamentais do programa. A CAPES concede as bolsas para as Instituições de Ensino Superior (IES) vinculadas ao projeto através de processos seletivos.

1Doutorando em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA - UNEB. Mestre em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA - UNEB. Professor supervisor do PIBID - CAPES (UCSal), no Colégio da Polícia Militar da Bahia - unidade Dendezeiros. julianolevi@gmail.com

[2]PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid acessado em 29 de julho de 2026

Mais adiante, em nível metodológico, destaco a narrativa propriamente dita deste relato de experiência. Sigo com o detalhamento de cada fase e as descrições dos acontecimentos mais importantes, tanto do meu período como bolsista, quanto no papel de supervisor. Em paralelo, há a elaboração de reflexões acerca desta trajetória, bem como o estabelecimento de diálogos conceituais, tendo a itineração como ponto fundamental, para criar um panorama geral do relato de experiência.

Durante a graduação, no curso de licenciatura em História da Universidade Federal da Bahia (UFBA), fui bolsista PIBID e isto contribuiu de forma substancial na minha formação como professor. De forma não-linear, a minha carreira voltou a encontrar o PIBID anos depois, já como professor efetivo do estado, no Colégio da Polícia Militar da Bahia - unidade Dendezeiros, no papel de supervisor de pólo educacional, associado à Universidade Católica de Salvador (UCSal). As reflexões acerca destes contatos e caminhos são elementos importantes para a construção deste texto.

De modo a compor um fundamento teórico para este relato de experiência, o conceito de itineração, de James Ingold, é a base para maiores reflexões e diálogos. A ideia é relacionar os caminhos tortuosos da minha formação e carreira profissional com os contatos estabelecidos com o PIBID. Neste primeiro momento, a definição do conceito de itineração é o fio condutor do relato, bem como as considerações acerca de suas características e desdobramentos. Adicionalmente, está presente também a ideia do "fazer-se professor", a partir da produção de Elison Antônio Paim, com vias a conceber uma interface conceitual sobre os caminhos que marcam a formação docente e suas identidades.

A seção de resultados e reflexão joga luz na importância do PIBID na formação de professores, suas principais características e aspectos positivos. Há também o espaço para a discussão em torno do papel de professor supervisor no programa e as possibilidades de contribuição para o desenvolvimento de novos docentes. Adicionalmente, destaca-se as principais atividades realizadas com os bolsistas ao longo do programa. Este texto, pela peculiaridade do relato aqui apresentado, possibilita um debate rico sobre o PIBID, suas potencialidades e perspectivas para a formação de professores.

METODOLOGIA

A metodologia deste texto é, fundamentalmente, o relato de experiência aqui proposto, bem o diálogo conceitual com o referencial apresentado, de modo que a prática encontre alinhamento com a teoria de maneira coerente. Fui bolsista de iniciação à docência no PIBID nos anos de 2010 e 2011. Fiz parte do primeiro grupo de membros do PIBID História da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Até então, não existia este caminho para a minha licenciatura. Nossa temática principal era a relação entre História e Direitos Humanos. No primeiro processo seletivo, eram apenas duas bolsas da CAPES. Fui designado para o Colégio Estadual Odorico Tavares, na época, ainda uma instituição que gozava de reconhecimento como referência de qualidade na rede estadual, mas que atravessava um momento de gradual diminuição dos investimentos e do número de alunos.

A proposta de trabalhar História e Direitos Humanos era, ao mesmo tempo, desafiadora e entusiasmante. O primeiro passo foi realizar leituras teóricas sobre a temática, de modo a possibilitar uma maior compreensão do que poderia ser realizado. A leitura dos documentos internacionalmente celebrados, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos também foi importante naquele processo. A gradual integração com a área de História veio com as leituras dos textos e livros que compunham as disciplinas da grade regular da licenciatura.

No Odorico Tavares, a professora que atuou como professora supervisora possibilitou diversas oportunidades de observação das suas práticas, especialmente nas turmas do projeto "Ressignificação da dependência". Esta era uma iniciativa que buscava, como o próprio nome já diz, ressignificar o processo de regularização de fluxo de estudantes em distorção idade-série. As atividades ocorriam no turno oposto e a ideia era proporcionar aprendizagens que pudessem não recompor, mas complementar aquilo que não havia sido desenvolvido pelos alunos nas séries em que foram reprovados na disciplina de História. A lógica mais flexível do projeto oportunizou mais tempo de atuação para o grupo de bolsistas PIBID que eu integrava na época.

Como o colégio em questão ainda possuía boas estruturas e um enorme espaço útil, existia lá uma unidade polo do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), com laboratórios de informática, acesso à internet e outros equipamentos de tecnologias de informação e comunicação. O NTE era parte do aparato da Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA) e funcionava com um pólo dentro do Odorico Tavares. A presença de

um núcleo com dispositivos tecnológicos no espaço interno do colégio proporcionava a realização de atividades pedagógicas com os estudantes, por exemplo, nos laboratórios de informática, quando disponíveis.

Diante do contexto apresentado, tive um cenário propício para a construção de um plano de ação, como parte do PIBID, que explorasse diversas possibilidades pedagógicas. Criei um blog chamado "Revista Odhorico - Direitos Humanos em revista on-line" e realizei oficinas com estudantes das turmas da dependência, de modo a alimentar o blog com os produtos destas atividades. Aproveitando o laboratório de informática do NTE, realizei oficinas em que os estudantes foram incentivados a criar campanhas em imagem e vídeos em defesa dos direitos fundamentais, assim como produções de textos e artigos críticos sobre negação de direitos que as minorias sofriam na sociedade. Cada oficina se iniciava com uma exposição dialógica em torno da trajetória histórica do tema abordado e, em seguida, os estudantes eram incentivados a produzir a partir das provocações iniciais. A professora supervisora me apoiou bastante nas iniciativas e integrou o seu planejamento a este plano de ação, além de incluí-lo como ferramenta de avaliação, solicitando o engajamento dos estudantes nas produções e comentários de postagens dos colegas. Foi, definitivamente, um período de grande aprendizagem e desenvolvimento para mim e também um grande estímulo para que eu seguisse a carreira docente.

Como fechamento a este ciclo de bolsista de iniciação à docência no PIBID História e Direitos Humanos da UFBA, propus a realização de um concurso fotográfico intitulado "As dores e as cores da cidade de Salvador", com o objetivo de mobilizar os estudantes em torno de reflexões acerca do espaço urbano e as desigualdades sociais e econômicas percebidas por eles. Cada estudante participou com duas fotografias: uma explorando aspectos positivos da capital baiana, a outra, evidenciando as desigualdades e mazelas sociais sofridas pela população. Nesta ocasião, o número de bolsistas já havia aumentado e os colegas participaram desta ação, tanto como apoiadores, como integrando a comissão julgadora do concurso. Houve bastante interesse dos estudantes e a participação foi elevada. A divulgação dos resultados ocorreu no auditório do próprio colégio, com a presença dos estudantes e bolsistas, bem como da professora supervisora e da nossa coordenadora do PIBID História e Direitos Humanos.

Como parte do programa, levei trabalhos com reflexões sobre estas atividades para congressos e seminários científicos no período, incluindo um Seminário do PIBID - UFBA realizado na própria universidade, no campus da Faculdade de

Filosofia e Ciências Humanas, quando se reuniram membros do PIBID de diversas áreas do conhecimento.

Concluí minha licenciatura e me formei em janeiro de 2012. O desligamento do PIBID como bolsista parecia ter encerrado a minha relação com o programa ali. Nunca deixarei de reconhecer a quão valiosa foi esta experiência para o meu desenvolvimento como professor de História. Fui aprovado em concursos públicos do estado da Bahia e da prefeitura municipal de Salvador e minha carreira docente se iniciou já no serviço público.

Entre 2012 e 2024, eu ensinei em diversas escolas e modalidades do ensino público nas redes municipal e estadual. Fui vice-diretor, fiz cursos de pós-graduação em História da Arte e Gestão Escolar. Ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de História PROFHISTÓRIA - UNEB em 2023. O mestrado ampliou minha rede de contatos com as universidades e me possibilitou a realização de uma intenção que surgiu em mim naquele período: compartilhar os meus conhecimentos e minha experiência docente, recebendo estudantes de licenciatura como estagiários. Passei a enxergar isto como mais uma forma de devolver para a sociedade aquilo que havia sido investido na minha formação, para além da minha prática docente. Pude concretizar esta intenção através da Universidade Católica do Salvador (UCSal), que passou a indicar estudantes para estágios de observação e regência nas minhas turmas do Colégio da Polícia Militar da Bahia (CPM), unidade Dendezeiros.

Em outubro de 2024, tive a oportunidade de participar de um processo seletivo na mesma instituição para atuar como professor supervisor do PIBID, tendo o CPM como núcleo educacional. Foi a concretização de uma itineração cheia de caminhos inesperados. Desde então, atuo como professor supervisor e acolho oito estudantes bolsistas nesta unidade. Escolhi utilizar o verbo acolher porque foi exatamente esta a decisão que tomei ao ingressar no PIBID como professor supervisor. Não só supervisionar, mas acolher, orientar, tentar colaborar para a formação de uma nova geração de professores.

Assim como foram desafiadoras e entusiasmantes as situações da minha trajetória como bolsista de iniciação à docência no PIBID, é possível afirmar o mesmo sobre a minha atuação como professor supervisor. Busco realizar minhas atividades de acompanhamento e supervisão prescritas pelo programa com o máximo de compromisso ético, retidão e cuidado para com os bolsistas. Observo que, muitos deles, chegam à unidade escolar durante os períodos iniciais dos seus respectivos cursos e, em

alguns casos, é o seu primeiro contato com a realidade e o cotidiano de uma escola. Reconheço os impactos destes primeiros contatos, especialmente se tratando de um colégio militar, com todas as suas peculiaridades, e busco estabelecer uma relação de motivação e incentivo para o desenvolvimento da carreira docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A contribuição do PIBID para o processo de formação de professores é muito rica. A possibilidade de vivenciar o cotidiano da escola e tecer conexões entre a teoria e a prática são elementos que colaboram para o desenvolvimento do estudante de maneira bastante significativa. Existe produção acadêmica acerca deste tema. Neste sentido, Gatti, Barreto e André (2011) afirmam:

> [...] na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos licenciandos que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o Pibid está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos inícios de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente. (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 12)

A ideia de itineração, presente na obra de Tim Ingold, traz consigo a percepção de que os caminhos da vida de uma pessoa não seguem um fluxo retilíneo e constante. Existem improvisações, tomadas de decisões, forças externas e tantos outros elementos que transformam a trajetória de uma pessoa num caminho sinuoso e marcado por interrupções. O antropólogo britânico possui vasta produção acadêmica que inclui reflexões acerca da ideia de itineração. Segue aqui uma que nos interessa particularmente:

> "Seguir", como colocam Deleuze e Guattari (2004, p. 410), "não é o mesmo que reproduzir": enquanto reproduzir envolve um procedimento de interação, seguir envolve *itineração*. O (ou a) artista – assim como o artesão – é um itinerante, e seu trabalho comunga com a trajetória de sua vida. Além disso, a criatividade do seu trabalho está no movimento para frente, que traz à tona as coisas. Ler as coisas "para frente" implica um enfoque não na abdução, mas na improvisação (Ingold; Hallam 2007, p. 3). (Ingold, 2012. P.38. Grifo do autor.)

Na citação, Ingold está se referindo muito mais ao trabalho de um artista, ou de um artesão, ao afirmar que a obra se mistura com a vida e tornam-se indissociáveis nas suas trajetórias. No entanto, é possível encontrar paralelos desta ideia com o processo de formação de um professor. Para ser mais preciso, com a concepção do "fazer-se professor" (PAIM, 2005). Não se trata de um olhar conceitual para o processo de formação a partir de uma lógica linear, engessada, em que os pontos se conectam de maneira pré-estabelecida e esperada: licenciatura, estágio, formatura, exercício profissional. Existe aí uma multiplicidade de caminhos que colaboram para o desenvolvimento de uma identidade enquanto docente, que encontra pontos de fortalecimento e obstáculos diversos que vão além da graduação e se estendem pela carreira. Deste modo, é possível destacar:

> O "Fazer-se Professor" é entendido como um processo ao longo de toda vida, e não situado num dado momento ou lugar - universidade. Possibilita-nos, pensar a incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se. Neste sentido, são fundamentais tambémascontribuições expressas na obra "A Formação da Classe Operária Inglesa" de Thompson (1989), que nos mostra como essa classe operária não nasceu pronta, foi se construindo, fazendo-se, tornando-se sujeito, nascendo enquanto categoria histórica. (Paim, 2005. p. 160)

As ideias aqui levantadas se complementam de algum modo. Está evidente que o processo de se fazer professor não é linear e tão pouco corresponde ao que é exclusivamente prescrito nos currículos das licenciaturas. É uma construção que transborda para o exercício profissional e continua, com características de itineração, a ocorrer de modo sinuoso e inconstante. Fundado em 2010, o PIBID é um programa com mais de quinze anos de implementação. A existência de pessoas que fizeram parte do programa como bolsistas de iniciação à docência e, posteriormente, passaram a fazer parte do mesmo em papéis diversos, como o de professor supervisor ou até mesmo coordenador é perfeitamente possível. Eis aqui, um exemplo. Octávio Bonet, analisando o conceito de itineração de Ingold, afirma:

> Um último conceito complementa o de flâneur: é o de itineração. Este é um movimento para frente e que envolve criatividade e improvisação. A itineração não conecta pontos, mas consiste em um sistema aberto de improvisações (porque acontecem no desenrolar da ação) e ao longo da qual a vida é possível. As itinerações não se dão em um mundo em rede que preexiste, mas em uma malha de linhas de vida que se produzem na mesma itineração. (Bonet, 2014 p.336)

Bonet, ao refletir sobre o conceito ingoldiano de itineração, estava em busca da compreensão dos movimentos que as pessoas realizam em relação aos serviços de saúde. Contudo, é notável que a ideia original, proveniente de um antropólogo, possa também ser inserida no contexto da educação. A despeito da longevidade do PIBID como iniciativa voltada para a formação docente, não consta entre os objetivos do mesmo a situação de alguém retornando ao programa para ocupar uma outra função. Esta é uma particularidade interessante, que escapa aos propósitos originais dos planejadores das políticas educacionais, mas que merece reflexões através deste relato de experiência.

RESULTADOS E REFLEXÃO

Com o objetivo de enriquecer as experiências dos bolsistas também em nível teórico, costumo indicar livros e outras fontes para a diversificação de métodos e práticas em sala de aula. Entretanto, posso afirmar que o professor supervisor também cresce nesta trajetória no PIBID. Trata-se de um espaço de investigação interessante. Como sou frequentemente observado em minhas atividades, sei que preciso atuar com o máximo de clareza possível e alinhamento entre teoria e prática, de modo que os bolsistas possam aprender a partir de uma observação de ações bem estruturadas e planejadas. Em virtude disto, desenvolvi com a coordenação do programa um formulário de registro de acompanhamento das atividades, com critérios que devem ser preenchidos pelos bolsistas sobre a aula observada, como os objetivos, os objetos do conhecimento abordados, a metodologia escolhida e a sequência didática utilizada. Incluí um espaço de observações neste formulário, para que o bolsista possa tecer considerações sobre o que acompanhou, de modo a já incentivar uma postura de professor pesquisador desde esta fase de iniciação.

O acompanhamento da produção dos planos de ação e resumos expandidos dos bolsistas, bem como os demais instrumentos de registro e relatórios do PIBID, também é uma etapa enriquecedora. Este é um momento que nos possibilita colaborar adicionalmente nos processos que envolvem a iniciação à docência dos bolsistas. Busco cooperar com o conhecimento teórico e metodológico que desenvolvi ao longo da minha carreira, em paralelo, realizo alguns apontamentos sobre a escrita científica e faço sugestões sobre possibilidades de ações que podem ser realizadas em sala de aula.

Volto à escolha do verbo acolher. Ao longo deste processo como professor supervisor do PIBID, pude perceber que as nossas intervenções, em muitos momentos, vão além da dimensão teórico-metodológica. O "fazer-se professor", analisado por Paim (2005), não é um caminho que inclui apenas a área profissional. Ele transborda para a vida como um todo. Os bolsistas de iniciação à docência vêm para a escola com medos, expectativas, inseguranças e anseios. Cada um carrega uma trajetória muito particular que os levou até ali. Acolher o bolsista, neste sentido, significa, para mim, também ser honesto sobre as dores e as felicidades que podem aparecer ao longo de uma carreira como professor. Significa também a busca por ser um professor melhor, para ser um bom exemplo para a rotina de observação e desenvolvimento dos bolsistas. Posso afirmar que o PIBID, neste contexto, enriqueceu a trajetória de todos os envolvidos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este resumo expandido, no formato de relato de experiência, trouxe reflexões acerca da ideia de itineração e sobre como uma carreira docente pode ser influenciada pelo PIBID em diferentes fases. Ao transitar entre os papéis de bolsista de iniciação à docência e professor supervisor, foi possível compreender o que há em comum aos dois. O "fazer-se professor" foi um processo que esteve presente em ambas as situações. As características do desenvolvimento e as aprendizagens em cada momento são diferentes, mas trata-se de um processo que não se encerra na graduação e acompanha o docente ao longo de sua carreira. Ou seja, este caminho de construção de uma identidade como professor, do entendimento de um jeito de ensinar e daquilo que fundamenta sua prática, não para de acontecer em nenhum momento.

Ao chegar no papel de professor supervisor, trouxe comigo a convicção de que eu deveria devolver para a sociedade o cuidado na formação que encontrei no PIBID como bolsista de iniciação à docência. Ativamente, decidi acolher os estudantes da graduação e cheguei à conclusão de que a itineração que me colocou duas vezes em contato com o PIBID, também ocorre na vida deles. Neste sentido, a colaboração para o desenvolvimento dos bolsistas também enriquece, simultaneamente, a minha formação como professor, tanto em nível teórico, quanto metodológico.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem mais de uma década de implantação. Ainda assim, certamente não estava nos objetivos dos

planejadores de políticas públicas educacionais que o conceberam, a existência de professores cuja carreira encontrasse o PIBID em diversas fases, com papéis tão distintos. Isto advoga em favor do programa, pois demonstra que houve em mim, ao longo do processo, a construção de uma relação de afeto e conexão. Uma conexão que me levou ao desejo de retribuição.

A reflexão e compreensão das características da atuação do professor supervisor no PIBID, assim como sua relação com os bolsistas e contribuições para o desenvolvimento dos mesmos é um espaço aberto para investigações. As possibilidades de investigação acerca do crescimento do próprio docente ao exercer este papel também são igualmente interessantes. Este resumo expandido foi escrito a partir da lógica da itineração, de Tim Ingold e, portanto, não encerra suas linhas diante das possibilidades de produção de conhecimento que aqui foram apresentadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli ED. Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. 2011.

INGOLD, Tim. *Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais.*Horizontes antropológicos, v. 18, p. 25-44, 2012.

PAIM, Elison Antonio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. 2005. Tese de Doutorado. [sn].

PIBID - *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:*https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid . Acesso em 29 de julho de 2026

PROCESSO DE CRIAÇÃO DO RPG QUILOMBO DO CABULA: O REDUTO DA ESPERANÇA

Wesley Rodrigues Santos[1]
Luana Menezes[2]
Juliano Leví Santos Messias[3]

RESUMO

Este trabalho apresenta o processo de criação do RPG (Role-Playing Game) educacional *Quilombo do Cabula: O Reduto da Esperança*, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), como proposta de material didático para o ensino da História da Bahia. O estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e descritiva, fundamentado na pesquisa bibliográfica sobre o Quilombo do Cabula, tendo como principal referência a tese da professora Luciana Conceição de Almeida Martins e os conteúdos do Museu Virtual do Quilombo do Cabula. O processo de desenvolvimento envolveu a elaboração do sistema de regras, do Livro do Mestre, do Livro do Jogador, da narrativa, dos arquétipos inspirados em sujeitos históricos e de um caderno pedagógico destinado a orientar professores na utilização do material. Como resultado, foi produzido um produto educacional que articula pesquisa historiográfica, narrativa e estratégias lúdicas, buscando contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais participativas no ensino de História. Embora ainda não tenha sido aplicado em turmas da Educação Básica, o RPG foi apresentado em eventos acadêmicos da UCSAL, evidenciando seu potencial como recurso didático para a valorização da História da Bahia e da resistência negra.

Palavras-chave: Ensino de História; RPG Educacional; PIBID; Quilombo do Cabula; Produto Educacional.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) busca aproximar os licenciandos da realidade escolar por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e da produção de materiais didáticos que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, surgiu a proposta de criação do RPG educacional *Quilombo do Cabula: O Reduto da Esperança*, desenvolvido com o objetivo de auxiliar o ensino da História da Bahia por meio de uma abordagem lúdica e participativa.

O Role-Playing Game (RPG) caracteriza-se pela construção coletiva de narrativas, nas quais os participantes assumem papéis e tomam decisões que influenciam o desenvolvimento da história. Quando utilizado com intencionalidade

[1]Graduando do Curso de História - Universidade Católica do Salvador (UCSAL),
[2]Graduando do Curso de História - Universidade Católica do Salvador (UCSAL),
[3]Doutorando em Ensino de História - PROFHISTÓRIA-UNEB. Mestre em Ensino de História PROFHISTÓRIA-UNEB. Professor supervisor do PIBID (UCSAL) no CPM - Dendezeiros. julianolevo@gmail.com

pedagógica, esse recurso pode favorecer a participação ativa dos estudantes, estimular a interpretação de problemas históricos e promover uma aprendizagem mais significativa.

A escolha do Quilombo do Cabula como temática ocorreu em razão de sua relevância para a história da resistência negra na Bahia. A construção do material teve como principal base historiográfica a tese da professora Luciana Conceição de Almeida Martins, complementada pelos conteúdos disponibilizados no Museu Virtual do Quilombo do Cabula. Além disso, o desenvolvimento do projeto foi influenciado pela experiência do professor supervisor do PIBID, Juliano Levi, pesquisador que também desenvolveu um RPG educacional, e pela vivência do autor principal como jogador de RPG.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo relatar o processo de criação do RPG educacional *Quilombo do Cabula: O Reduto da Esperança*, descrevendo as etapas de elaboração do produto e discutindo suas potencialidades como recurso didático para o ensino de História.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa e descritiva, cujo objetivo consiste em apresentar o processo de desenvolvimento do RPG educacional *Quilombo do Cabula: O Reduto da Esperança*, concebido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Católica do Salvador (UCSAL).

O projeto surgiu a partir da necessidade de elaborar um material didático inovador que pudesse contribuir para o ensino da História da Bahia. Considerando o potencial pedagógico dos jogos de interpretação de papéis (Role-Playing Game – RPG), optou-se pela criação de um produto educacional que aproximasse os estudantes dos acontecimentos históricos por meio de uma narrativa interativa, estimulando a participação, a investigação e a tomada de decisões durante o processo de aprendizagem.

A definição da temática ocorreu após discussões realizadas no âmbito do PIBID, sendo escolhido o Quilombo do Cabula por sua relevância histórica para a compreensão das formas de resistência da população negra escravizada na Bahia durante o século XIX. Para garantir consistência histórica ao material, foi realizada uma pesquisa bibliográfica fundamentada, principalmente, na tese de doutorado da professora Luciana

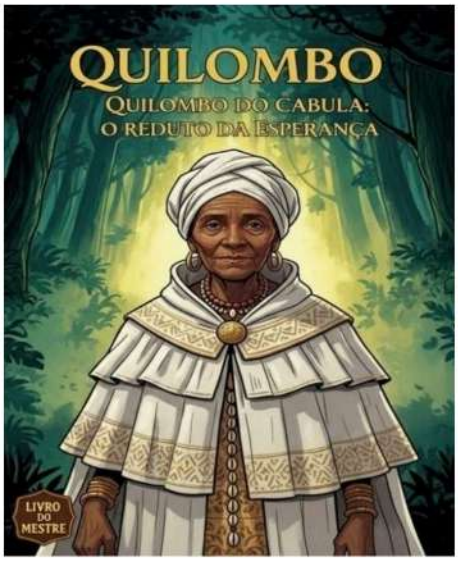
Conceição de Almeida Martins, complementada pelas informações disponibilizadas no Museu Virtual do Quilombo do Cabula.

Como parte do processo de construção do projeto, foi realizada uma reunião on-line com a professora Luciana Martins durante o recesso acadêmico da UCSAL. Nesse encontro, a pesquisadora apresentou aspectos relacionados ao desenvolvimento de sua pesquisa e autorizou a utilização de sua tese como principal referência historiográfica para a elaboração do RPG, contribuindo para que a narrativa fosse construída em consonância com os conhecimentos produzidos sobre o Quilombo do Cabula.

O desenvolvimento do produto ocorreu em etapas sucessivas. Inicialmente, foi elaborado o sistema de regras do jogo, definindo-se as mecânicas que orientariam as ações dos participantes. Em seguida, foram produzidos o Livro do Mestre, responsável pela condução da narrativa e organização da aventura, e o Livro do Jogador, contendo as regras necessárias para a participação dos estudantes. Posteriormente, foi construída a narrativa principal do RPG, estruturada em atos que conduzem os jogadores ao longo da história.

Após a definição da estrutura narrativa, foram desenvolvidos os arquétipos jogáveis inspirados em personagens historicamente relacionados ao contexto do Quilombo do Cabula, como Ganhadeira, Curandeira, Griô, Capoeirista, Ferreiro e Rastreador. A elaboração dessas classes buscou representar funções sociais presentes na sociedade baiana oitocentista, promovendo maior aproximação entre os elementos do jogo e o contexto histórico estudado.

Figura 1: Identidade Visual do Jogo de RPG - CAPA



Fonte: Imagens geradas por IA (NanoBanana 2.0) com modelagem no Photoshop CS6

Paralelamente ao desenvolvimento do RPG, foi produzido um caderno pedagógico destinado aos professores, elaborado por Luana Menezes, contendo orientações para utilização do material em sala de aula e sugestões de atividades complementares. Essa etapa teve como objetivo ampliar as possibilidades de aplicação do produto educacional, oferecendo suporte metodológico aos docentes interessados em utilizar o RPG como recurso didático.

Por fim, foi desenvolvida a identidade visual do projeto, incluindo capa, personagens e elementos gráficos que compõem o material. As ilustrações foram produzidas com o auxílio de ferramentas de inteligência artificial generativa, sendo posteriormente selecionadas e adaptadas pelos autores para atender às necessidades estéticas e pedagógicas do RPG.

Figura 2: Identidade Visual do Jogo de RPG - PERSONAGENS.





Fonte: Imagens geradas por IA (NanoBanana 2.0) com modelagem no Photoshop CS6

Embora o material ainda não tenha sido aplicado em turmas da Educação Básica, o projeto foi apresentado em eventos acadêmicos promovidos pela Universidade Católica do Salvador, possibilitando a divulgação da proposta e o compartilhamento da experiência de construção do produto educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O principal resultado deste projeto foi o desenvolvimento do RPG educacional *Quilombo do Cabula: O Reduto da Esperança*, concebido como um produto didático voltado ao ensino da História da Bahia. O processo de construção permitiu integrar pesquisa historiográfica, planejamento pedagógico e elementos característicos dos jogos de interpretação de papéis, resultando em um material que busca aproximar os estudantes do contexto histórico do Quilombo do Cabula por meio de uma experiência participativa.

Entre os produtos desenvolvidos destacam-se o Livro do Mestre, responsável pela condução da narrativa e organização das sessões de jogo; o Livro do Jogador, contendo as regras e orientações para os participantes; a narrativa estruturada em atos, que organiza o desenvolvimento da aventura; os arquétipos inspirados em sujeitos históricos da sociedade baiana oitocentista; e o caderno pedagógico elaborado para auxiliar professores na utilização do RPG em atividades de ensino.

A elaboração dos arquétipos representou uma das etapas mais significativas do projeto. Diferentemente de classes tradicionais presentes em jogos comerciais, os personagens foram construídos a partir de referências históricas identificadas durante a pesquisa sobre o Quilombo do Cabula e sobre a sociedade baiana do século XIX. Dessa forma, figuras como a Ganhadeira, a Curandeira, o Griô, o Capoeirista, o Ferreiro e o Rastreador passaram a desempenhar funções que dialogam tanto com a narrativa do jogo quanto com aspectos históricos documentados, favorecendo uma aproximação entre os conteúdos escolares e a experiência lúdica proposta pelo RPG.

Outro aspecto relevante foi a preocupação em manter o equilíbrio entre fidelidade histórica e liberdade narrativa. Embora o jogo apresente uma história ficcional, sua ambientação, seus conflitos e seus personagens foram construídos a partir da pesquisa historiográfica, evitando transformar acontecimentos históricos em simples elementos de entretenimento. Essa escolha permitiu desenvolver um produto que preserva o compromisso com o conhecimento histórico ao mesmo tempo em que utiliza a narrativa como estratégia de aprendizagem.

Além do desenvolvimento textual, o projeto também contemplou a construção de sua identidade visual, incluindo a elaboração da capa, dos arquétipos e de outros elementos gráficos que compõem o material. Esses recursos foram planejados para fortalecer a ambientação do RPG e favorecer o envolvimento dos futuros jogadores, contribuindo para a compreensão do universo histórico representado.

Embora o RPG ainda não tenha sido aplicado em turmas da Educação Básica, sua apresentação em eventos acadêmicos promovidos pela Universidade Católica do Salvador possibilitou a divulgação da proposta e o recebimento de contribuições para seu aperfeiçoamento. Nesse sentido, o projeto demonstra que a produção de materiais didáticos inovadores constitui uma importante experiência formativa para licenciandos, ao articular pesquisa, criatividade e prática pedagógica.

Os resultados obtidos evidenciam que o processo de criação do RPG ultrapassou a elaboração de um jogo de entretenimento, resultando em um produto educacional fundamentado na pesquisa histórica e pensado para auxiliar professores na abordagem de conteúdos relacionados à História da Bahia. A experiência também reforçou a importância da integração entre universidade, escola e pesquisa, princípio que orienta as ações desenvolvidas pelo PIBID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do RPG educacional Quilombo do Cabula: O Reduto da Esperança evidenciou que a produção de materiais didáticos fundamentados na pesquisa historiográfica pode ampliar as possibilidades de ensino da História da Bahia, aproximando conteúdos acadêmicos de práticas pedagógicas mais participativas e contextualizadas. Ao longo do processo de construção do projeto, foi possível compreender que a elaboração de um produto educacional exige não apenas domínio dos conteúdos históricos, mas também planejamento metodológico, criatividade e preocupação com a forma como o conhecimento será apresentado aos estudantes.

A experiência proporcionada pelo PIBID permitiu aos autores vivenciar diferentes etapas da produção de um recurso pedagógico, desde a pesquisa bibliográfica e o diálogo com especialistas até a elaboração do sistema de jogo, da narrativa, dos personagens e do material de apoio ao professor. Esse percurso contribuiu significativamente para a formação docente, fortalecendo competências relacionadas à pesquisa, ao trabalho colaborativo e à construção de estratégias de ensino que valorizem o protagonismo discente.

Além da elaboração do RPG, o projeto demonstrou a importância da aproximação entre universidade e escola, princípio que orienta as ações do PIBID. O contato com a produção acadêmica da professora Luciana Conceição de Almeida Martins, aliado às contribuições do professor supervisor Juliano Levi e ao desenvolvimento do caderno pedagógico, possibilitou a construção de um material comprometido com o rigor histórico e com sua potencial utilização em contextos educacionais.

Embora o RPG ainda não tenha sido aplicado em turmas da Educação Básica, o processo de desenvolvimento do produto constitui, por si só, um resultado relevante, uma vez que disponibiliza aos professores um recurso didático inovador para o ensino da História da Bahia. Como perspectiva futura, pretende-se realizar sua aplicação em escolas parceiras do PIBID, avaliando suas contribuições para a aprendizagem histórica, para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e para a valorização da memória e da resistência negra na história baiana.

Por fim, considera-se que o *Quilombo do Cabula: O Reduto da Esperança* representa mais do que a criação de um jogo. Trata-se de um produto educacional construído a partir da articulação entre pesquisa histórica, prática pedagógica e

inovação metodológica, reafirmando o potencial do RPG como estratégia para aproximar os estudantes do conhecimento histórico de forma crítica, participativa e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTINS, Luciana Conceição de Almeida. *História pública do quilombo do Cabula*. 2017.

MESSIAS, Juliano Leví Santos. *Fogo na Forca: o jogo de RPG como estratégia de ensino de História da Revolta dos Búzios*. 2025. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2025.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

Lara Beatriz dos Santos[1]
Nuziane Santos de Jesus[2]
Imaira Santa Rita Regis[3]

RESUMO

Este trabalho discute a relação entre educação ambiental e práticas antirracistas, evidenciando como as questões ambientais estão diretamente associadas às desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade brasileira. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Católica do Salvador (UCSal), pelas bolsistas Lara Beatriz dos Santos e Nuziane Santos de Jesus, a partir das experiências pedagógicas realizadas com estudantes do Colégio da Polícia Militar – Unidade II Lobato, durante as atividades da disciplina Educação Ambiental. O estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental, apoiando-se em autores da pedagogia crítica e da educação ambiental, bem como na legislação brasileira pertinente. As reflexões desenvolvidas demonstram que comunidades negras e periféricas são frequentemente mais afetadas pela ausência de saneamento básico, pela poluição e por outras formas de vulnerabilidade socioambiental, configurando situações de racismo ambiental. A partir das vivências no contexto escolar, observou-se a relevância de promover discussões que articulem sustentabilidade, justiça social e valorização dos saberes historicamente marginalizados. Os resultados apontam que a educação ambiental, quando desenvolvida sob uma perspectiva crítica e antirracista, contribui para a formação de sujeitos mais conscientes das desigualdades existentes e comprometidos com a transformação social. Conclui-se que a integração entre educação ambiental e práticas antirracistas constitui um importante instrumento pedagógico para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e sustentável.

Palavras-chave: Educação ambiental; Antirracismo; Justiça ambiental; Sustentabilidade; PIBID.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental consolidou-se, ao longo das últimas décadas, como um importante instrumento para a promoção da sustentabilidade e para a formação de cidadãos conscientes acerca de sua responsabilidade na preservação dos recursos naturais. Contudo, as discussões ambientais contemporâneas têm demonstrado que os problemas ecológicos não podem ser compreendidos apenas sob uma perspectiva naturalista, uma vez que estão profundamente relacionados às estruturas sociais, econômicas e políticas que organizam a sociedade. Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer que os impactos da degradação ambiental são distribuídos de maneira desigual entre os diferentes grupos sociais.

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador - UCSal, contatolarab6@email.com;
[2] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador - UCSal, nuziane.jesus@ucsal.edu.br;
[3] Licenciatura em Geografia pela - UCSal, Mestre em Geografia pela UFBA, Supervisora do PIBID/UCSal, imairaregisrgs@gmail.com;

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades históricas, observa-se que populações negras, periféricas, indígenas e comunidades tradicionais encontram-se mais expostas a situações de vulnerabilidade socioambiental. A precariedade do saneamento básico, a proximidade com áreas de descarte inadequado de resíduos, a ocupação de regiões suscetíveis a desastres naturais e a limitada oferta de serviços públicos constituem exemplos concretos dessa desigualdade. Tal realidade evidencia que as questões ambientais também são atravessadas por marcadores raciais e de classe, dando origem ao fenômeno conhecido como racismo ambiental.

O conceito de racismo ambiental refere-se à distribuição desigual dos riscos e danos ambientais, que afetam de forma desproporcional grupos racialmente vulnerabilizados. Embora nem sempre seja explicitamente reconhecido, esse processo resulta de uma construção histórica associada ao racismo estrutural, responsável por limitar o acesso de determinados grupos a condições dignas de moradia, infraestrutura e qualidade de vida. Dessa forma, compreender as relações entre meio ambiente e desigualdade racial torna-se fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse cenário, a educação ambiental assume um papel estratégico ao possibilitar a problematização das injustiças socioambientais e a formação de sujeitos críticos. Para além da preservação da fauna e da flora, a educação ambiental crítica propõe a reflexão sobre as relações de poder que produzem as desigualdades e os processos de exclusão social. Essa perspectiva aproxima-se das propostas da educação antirracista, que busca promover o reconhecimento da diversidade, o combate aos preconceitos e a valorização das contribuições históricas e culturais dos povos negros e indígenas para a sociedade brasileira.

O termo "injustiça ambiental" revela que os impactos negativos do modelo de desenvolvimento vigente não são distribuídos de maneira uniforme, atingindo de forma desproporcional os diferentes grupos sociais. No cenário nacional, esse fenômeno ganha contornos específicos através do racismo ambiental. Comunidades negras e periféricas residem, majoritariamente, em condições precárias e sob maior exposição a riscos socioambientais. Nesse sentido, a educação ambiental tem o papel de fomentar a reflexão crítica sobre tais disparidades, desnaturalizando a pobreza e a insalubridade de territórios historicamente negligenciados. Além da denúncia, a vertente antirracista na educação deve atuar na valorização ativa dos saberes tradicionais de comunidades negras, indígenas e quilombolas. Esses povos detêm conhecimentos ancestrais

significativos para a sustentabilidade, manejo de recursos e a preservação da biodiversidade, os quais comumente são silenciados pelas epistemologias eurocêntricas dominantes.

A articulação entre educação ambiental e práticas antirracistas torna-se especialmente relevante no ambiente escolar, espaço privilegiado para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento da cidadania. Ao abordar as questões ambientais associadas às desigualdades raciais, a escola contribui para a formação de estudantes capazes de compreender criticamente a realidade e de atuar na transformação social.

A presente discussão também emerge das experiências desenvolvidas pelas autoras no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Durante as atividades realizadas junto aos estudantes do Colégio da Polícia Militar – Unidade II Lobato (CPM Lobato), na disciplina Educação Ambiental, foi possível observar como as questões socioambientais estão presentes no cotidiano dos educandos e como a temática do racismo ambiental pode contribuir para ampliar as reflexões acerca da justiça social e da sustentabilidade.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar as relações entre educação ambiental e práticas antirracistas, destacando a importância da abordagem crítica das desigualdades socioambientais no contexto escolar. Busca-se ainda refletir sobre as contribuições das experiências desenvolvidas no PIBID para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação cidadã, a valorização da diversidade e a promoção da justiça socioambiental.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, articulado à pesquisa bibliográfica e documental. A investigação foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Católica do Salvador (UCSal), a partir das atividades realizadas pelas bolsistas Lara Beatriz dos Santos e Nuziane Santos de Jesus junto aos estudantes do Colégio da Polícia Militar – Unidade II Lobato (CPM - Lobato).

A pesquisa qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão dos fenômenos educacionais em seus contextos específicos, valorizando as experiências, percepções e interações construídas no ambiente escolar. Nesse sentido, as observações

realizadas durante as atividades pedagógicas constituíram importante fonte de reflexão para a análise proposta neste estudo.

As ações ocorreram no contexto da disciplina Educação Ambiental e envolveram momentos de observação, planejamento, mediação de discussões e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Durante esse processo, buscou-se promover reflexões acerca da relação entre meio ambiente, desigualdades sociais e raciais, estimulando a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento.

Paralelamente às vivências escolares, realizou-se levantamento bibliográfico em obras clássicas e contemporâneas relacionadas à educação ambiental crítica, educação antirracista, justiça ambiental e pedagogia freireana. Também foram consultados documentos legais e normativos, especialmente a Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 9.795/1999, além de dados estatísticos disponibilizados por órgãos oficiais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A observação participante constituiu um importante procedimento metodológico, uma vez que permitiu acompanhar diretamente as interações dos estudantes com os conteúdos trabalhados. A partir dessas observações, foi possível identificar percepções, questionamentos e experiências relacionadas às problemáticas ambientais presentes em seus territórios e comunidades.

Os registros produzidos durante as atividades foram analisados de forma interpretativa, buscando estabelecer aproximações entre as experiências observadas e os referenciais teóricos estudados. Esse processo possibilitou compreender como a abordagem integrada entre educação ambiental e antirracismo pode favorecer a construção de uma consciência crítica acerca das desigualdades socioambientais.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu articular teoria e prática, valorizando tanto os conhecimentos produzidos pela literatura acadêmica quanto as experiências vivenciadas no contexto escolar. Essa integração mostrou-se fundamental para a compreensão do potencial transformador das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID.

REFERENCIAL TEÓRICO

A presente discussão fundamenta-se nos pressupostos da educação crítica, da educação ambiental e da justiça socioambiental. Nesse sentido, Paulo Freire (1987)

compreende a educação como uma prática de liberdade, capaz de promover a conscientização dos sujeitos acerca das estruturas de opressão presentes na sociedade. Para o autor, o processo educativo deve estimular a leitura crítica da realidade, permitindo que os indivíduos reconheçam as desigualdades sociais e atuem coletivamente na transformação do mundo em que vivem.

No campo da educação ambiental, Loureiro (2004) defende uma perspectiva crítica que ultrapassa as abordagens conservacionistas centradas exclusivamente na preservação da natureza. Segundo o autor, as questões ambientais estão diretamente relacionadas aos processos econômicos, políticos e sociais que produzem desigualdades, exigindo uma formação cidadã comprometida com a transformação da realidade. Dessa forma, a educação ambiental assume um papel fundamental na problematização das injustiças socioambientais e na construção de práticas sustentáveis e socialmente responsáveis.

Complementando essa discussão, Santos (2000) propõe a valorização da pluralidade de saberes por meio da denominada "ecologia de saberes", reconhecendo a importância dos conhecimentos produzidos por grupos historicamente marginalizados. Essa perspectiva contribui para o enfrentamento do epistemicídio e para a valorização dos saberes tradicionais de povos negros, indígenas e comunidades quilombolas, cujas experiências oferecem importantes contribuições para a preservação ambiental e para a construção de formas sustentáveis de relação com a natureza.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 9.795/1999 (BRASIL, 1999), estabelece princípios e diretrizes para a promoção de uma educação voltada à sustentabilidade e à formação de cidadãos comprometidos com a preservação ambiental. A legislação reconhece a educação ambiental como um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

A articulação entre essas perspectivas teóricas permite compreender que as problemáticas ambientais não podem ser analisadas isoladamente das desigualdades sociais e raciais. Assim, a educação ambiental crítica e antirracista apresenta-se como um importante instrumento para a formação de sujeitos conscientes, capazes de reconhecer as diversas formas de injustiça presentes na sociedade e de atuar na construção de uma realidade mais democrática, inclusiva e sustentável.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados neste trabalho decorrem das observações realizadas durante o acompanhamento das atividades escolares no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), junto a uma turma do 2º ano do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar – Unidade II Lobato (CPM Lobato).

Durante o período de observação, foi possível identificar que os estudantes, de modo geral, apresentam uma postura mais reservada em sala de aula. Observou-se uma participação reduzida durante os momentos de interação com os professores, bem como pouca manifestação espontânea em discussões coletivas. Tal comportamento despertou reflexões acerca dos desafios relacionados ao engajamento estudantil e à construção de práticas pedagógicas que favoreçam maior participação dos educandos no processo de aprendizagem.

A observação desse contexto contribuiu para o planejamento das futuras intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito do PIBID. Considerando as características da turma, percebeu-se a necessidade de elaborar estratégias metodológicas mais dinâmicas e participativas, capazes de estimular o diálogo, a reflexão crítica e o protagonismo dos estudantes.

Além disso, o período de observação possibilitou compreender a importância da construção gradual de vínculos entre os bolsistas e os alunos. A aproximação com a realidade escolar permitiu conhecer melhor as particularidades da turma e identificar aspectos que deverão ser considerados na elaboração das atividades relacionadas à Educação Ambiental e às práticas antirracistas.

Sob a perspectiva da formação docente, a experiência evidenciou a relevância da observação como etapa fundamental do trabalho pedagógico. Antes da realização de intervenções em sala de aula, torna-se necessário compreender as dinâmicas do grupo, suas formas de interação e os desafios presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, os resultados obtidos até o momento não se referem à aplicação de atividades específicas, mas às percepções construídas durante o processo de inserção e acompanhamento da turma, as quais servirão de base para o desenvolvimento das futuras ações pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A convergência entre a educação ambiental e as práticas antirracistas apresenta-se como uma condição indispensável para a edificação de uma sociedade

verdadeiramente equânime. Ao reconhecer as assimetrias socioambientais vigentes e validar a pluralidade de saberes tradicionais, a educação cumpre o seu papel ético e constitucional na formação de cidadãos conscientes e transformadores. Portanto, faz-se necessário o contínuo fortalecimento de práticas educativas críticas, interdisciplinares e descolonizadoras. Somente através dessa articulação pedagógica será possível assegurar um compromisso coletivo com a justiça social, mitigando o racismo ambiental e garantindo a integridade ecológica para as presentes e futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Política Nacional de Educação Ambiental*. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: Características dos domicílios - Resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 6 jun. 2026.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Educação ambiental e movimentos sociais*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NAS ESCOLAS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS PROMOVIDAS PELO PIBID/UCSAL, VISANDO A CONSCIENTIZAÇÃO DE TODA A COMUNIDADE ESCOLAR.

Luan Sacramento Bonfim[1]
Rafael Almeida Souza[2]
Juliano Leví Santos Messias[3]

RESUMO

O racismo religioso e os ataques sofridos pelos praticantes de religiões de matrizes africanas, sobretudo o Candomblé, são consequências das heranças de um vasto processo histórico estrutural racista e preconceituoso. Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre como a intolerância religiosa se manifesta no ambiente escolar e de que maneira pode ser combatida por meio de ações educativas voltadas à conscientização de toda a comunidade escolar. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e caráter intervencionista, desenvolvida no contexto escolar do Colégio da Polícia Militar - CPM Dendezeiros, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em novembro de 2025. Para isso, o trabalho apresenta um panorama histórico e social a partir de uma ampla contextualização que envolve um seleto levantamento bibliográfico que evidencia diversos episódios de violência e discriminação contra praticantes de religiões de matrizes africanas. Além disso, descreve uma experiência educativa desenvolvida no âmbito do PIBID/UCSAL, na qual os estudantes assumem papel protagonista na elaboração de campanhas e atividades de conscientização voltadas ao combate da intolerância religiosa nas escolas. Ao final, como resultado, demonstra-se como o protagonismo estudantil pode contribuir para a formação de uma cultura de respeito à diversidade religiosa, uma cultura escolar mais inclusiva e comprometida com os direitos humanos.

Palavras-chave: Intolerância religiosa; Racismo religioso; Contexto escolar; Práticas educativas; Ensino de História.

INTRODUÇÃO

As questões relacionadas aos recorrentes ataques às religiões de matrizes africanas no Brasil possuem raízes históricas profundas, que remontam ao período colonial e ao processo de escravização dos povos africanos. A historiografia tradicional brasileira e a ainda limitada produção acadêmica voltada à valorização das contribuições socioculturais dessas tradições religiosas, não tem sido suficiente, até o presente momento, para conter ou reduzir os diversos episódios de intolerância e racismo religioso que persistem no país, mesmo diante da expressiva presença e

[1]Graduando do Curso de História - Universidade Católica do Salvador (UCSAL), luan.bonfim@ucsal.edu.br;
[2]Graduando do Curso de História - Universidade Católica do Salvador (UCSAL), rsouza.econt@gmail.com.
[3] Doutorando em Ensino de História - PROFHISTÓRIA-UNEB. Mestre em Ensino de História PROFHISTÓRIA-UNEB. Professor supervisor do PIBID (UCSAL) no CPM - Dendezeiros. julianolevo@gmail.com

influência das matrizes africanas na formação da sociedade brasileira. Nesse aspecto, baseado em Miranda (2010), Rodrigues (2022) destaca:

> É possível apontar que as pesquisas contemporâneas do campo religioso afro-brasileiro têm na intolerância religiosa expressa como uma agressão objetiva a direitos que não pode ser adequadamente traduzida em evidências materiais, e, sempre implica uma desvalorização ou negação da identidade de outro ainda que seja uma categoria nativa e polissêmica, é um fenômeno que está presente e que, de certa forma, passou a constituir as relações e interações dos interlocutores e as preocupações dos pesquisadores (Rodrigues, 2022, p. 26).

Dessa forma, observa-se que a intolerância religiosa direcionada às religiões de matriz africana ultrapassa o campo das divergências de crença, configurando-se como uma manifestação histórica do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. O que causa ou um apagamento ou uma exposição, como afirma Rodrigues:

> Os casos de violência por pertencimento étnico-religioso e os modos como essas violências repercutem obrigam os afrorreligiosos a se posicionarem ora pela exposição — exigindo direitos na arena pública ora pelo ocultamente e pretensa clandestinidade de suas práticas. (Rodrigues, 2022, p. 63).

As práticas discriminatórias sofridas por seus adeptos revelam não apenas a negação da liberdade religiosa, assegurada constitucionalmente, mas também a marginalização de identidades culturais e ancestrais que compõem a diversidade étnica do país. Nesse contexto, torna-se fundamental ampliar os debates acadêmicos, sociais e institucionais acerca da valorização dessas tradições, bem como fortalecer políticas públicas e ações educativas voltadas ao combate ao preconceito e à promoção do respeito à pluralidade religiosa. Assim, compreender os fatores históricos e sociais que sustentam a intolerância religiosa é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e comprometida com os direitos humanos.

Apesar da significativa contribuição das populações afrodescendentes para a constituição social, cultural e histórica do Brasil, essa participação tem sido frequentemente negligenciada em diferentes campos do conhecimento, como a historiografia e a educação.

A intolerância religiosa no contexto educacional é um fenômeno alarmante e um problema mais abrangentes da sociedade. Nas escolas, que deveriam ser locais para a educação cívica e o incentivo ao respeito pela diversidade, podem surgir atitudes de preconceito e discriminação, manifestadas através de práticas de exclusão,

estigmatização e violência simbólica contra alunos que seguem certas crenças religiosas, em especial aquelas que pertencem a minorias.

Essas circunstâncias destacam a continuidade de estigmas e narrativas que foram moldadas ao longo da história, as quais ajudam a marginalizar certas expressões religiosas. Ademais, a falta de práticas pedagógicas que reconheçam e promovam a diversidade cultural e religiosa pode facilitar a perpetuação de atitudes intolerantes no ambiente escolar. Conforme afirma Bourdieu e Passeron na ideia central da sua obra *A Reprodução*, a escola não atua de maneira neutra; ela reproduz as desigualdades sociais ao valorizar a cultura das classes dominantes e marginalizar os grupos socialmente minoritários. Portanto, é essencial que as instituições educacionais, como por exemplo o Colégio da Polícia Militar - CPM Dendezeiros e a Universidade Católica do Salvador - UCSAL, ambas através do PIBID implementem abordagens que incentivem o respeito, à comunicação intercultural e a valorização da diversidade religiosa, ajudando a criar uma atmosfera escolar mais inclusiva e democrática.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e com caráter interventivo, desenvolvida no contexto escolar do Colégio da Polícia Militar - CPM Dendezeiros, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em novembro de 2025. A pesquisa teve como foco a análise e a promoção de práticas educativas voltadas à conscientização sobre a intolerância religiosa e o racismo religioso, especialmente em relação às religiões de matrizes africanas.

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico fundamentado em produções acadêmicas, legislações e estudos historiográficos que abordam a temática da intolerância religiosa no Brasil, possibilitando a construção do referencial teórico e a contextualização histórica e social do problema investigado.

A etapa empírica consistiu na aplicação de uma intervenção pedagógica em sala de aula, estruturada em quatro momentos. No primeiro momento, foi realizada uma exposição dialogada com o objetivo de introduzir conceitos fundamentais relacionados à intolerância religiosa, ao racismo religioso e às religiões de matrizes africanas, bem como apresentar casos de discriminação ocorridos no Brasil e discutir a legislação vigente sobre liberdade religiosa e direitos humanos. Durante a atividade, buscou-se estimular a participação ativa dos estudantes por meio de questionamentos problematizadores e reflexivos, tais como: “O que vocês entenderam por religiões de

matrizes africanas?", "Vocês já presenciaram ou ouviram relatos de intolerância religiosa?", "Existe alguém na turma que pertença a alguma religião de matriz africana ou conheça alguém que pertença?" e "Quais são as consequências do preconceito religioso no ambiente escolar e na sociedade?". A proposta teve como finalidade promover o diálogo, identificar os conhecimentos prévios dos alunos e incentivar reflexões críticas acerca do tema.

No segundo momento, foi promovido um bate-papo com um representante/membro da religião de matriz africana, possibilitando aos estudantes o contato direto com narrativas e experiências legítimas relacionadas às vivências religiosas afro-brasileiras. Essa atividade contribuiu para a desconstrução de estereótipos historicamente construídos e para a valorização da pluralidade cultural e religiosa. Além disso, a iniciativa esteve alinhada aos princípios de uma educação inclusiva e cidadã, que compreende a escola como espaço privilegiado para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de conviver respeitosamente com as diferenças e atuar na construção de uma sociedade mais justa.

No terceiro momento, os alunos foram organizados em grupos e orientados a elaborar campanhas educativas de conscientização voltadas ao combate da intolerância religiosa. Para isso, utilizaram recursos como cartazes, slogans, desenhos e mensagens informativas voltadas à promoção do respeito à diversidade religiosa no ambiente escolar. Essa etapa buscou incentivar o protagonismo estudantil, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento.

Por fim, no quarto momento, os grupos apresentaram suas produções para a turma, promovendo um espaço de diálogo, reflexão crítica e troca de experiências. A análise dos resultados ocorreu de forma qualitativa, considerando aspectos como a participação dos estudantes, o nível de engajamento nas atividades, as interações estabelecidas ao longo da intervenção e o conteúdo das campanhas produzidas.

Dessa forma, a metodologia adotada procurou articular teoria e prática, utilizando a educação como instrumento de conscientização, transformação social e combate à intolerância religiosa no ambiente escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO - OS IMPACTOS DO RACISMO RELIGIOSO EM PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA

A intolerância religiosa configura-se como um fenômeno sociocultural caracterizado por práticas discriminatórias, agressões físicas, verbais e simbólicas, além da restrição de direitos e liberdades com base nas crenças religiosas de indivíduos ou

grupos. No Brasil, especialmente em relação às religiões de matriz africana, esse fenômeno possui raízes históricas vinculadas ao projeto colonial, que buscava impor um modelo de vida eurocêntrico e patriarcal, rejeitando a pluralidade religiosa.

Historicamente, essas religiões foram alvo de diversas formas de perseguição e discriminação, incluindo ações policiais motivadas pela criminalização de suas práticas frequentemente classificadas como "curandeirismo" ou "charlatanismo" além de representações negativas na imprensa. A compreensão desse fenômeno exige a análise de diferentes perspectivas teóricas, como as contribuições de autores que discutem a formação histórica e a natureza multifacetada da intolerância religiosa no contexto brasileiro.

Conforme destaca Hartikainen (2021), as religiões de matriz africana historicamente enfrentaram diversas formas de discriminação e perseguição, que vão desde intervenções policiais promovidas pelo Estado — motivadas pela antiga criminalização dessas práticas, frequentemente associadas ao "curandeirismo" e ao "charlatanismo" — até campanhas de difamação veiculadas pela imprensa.

A AULA COMO CONSCIENTIZAÇÃO

A aula foi desenvolvida com o objetivo de promover a reflexão crítica dos estudantes acerca da intolerância religiosa e do racismo religioso, especialmente no contexto das religiões de matriz africana. Inicialmente, foi realizada uma breve contextualização teórica sobre o tema, abordando conceitos, exemplos de casos ocorridos no Brasil e a importância do respeito à diversidade religiosa no ambiente escolar e na sociedade. Nesse momento, os alunos foram incentivados a compartilhar percepções e experiências, possibilitando a construção coletiva do debate.

Foram trabalhadas também as leis que estão atreladas a intolerância e racismo religioso, que são:

- Lei nº 7.716/89 (Lei Caó): Criminaliza a discriminação e o preconceito por motivos religiosos, enquadrando a intolerância religiosa como crime.
- Código Penal (art. 208): Prevê crimes contra a liberdade religiosa, como escarnecer publicamente de alguém por motivo de crença, impedir ou perturbar cerimônia religiosa e vilipendiar objetos de culto.
- Lei nº 11.635/2007: Institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa em 21 de janeiro, em homenagem a Mãe Gilda, religiosa e ativista social.

- Constituição Federal (art. 5º, VI): Garante a liberdade de consciência e de crença, o livre exercício religioso e a proteção dos locais de culto e liturgias.
- Injúria Racial (art. 140, § 3º, do Código Penal): Quando praticada com motivação religiosa, é considerada crime de racismo e pode ser enquadrada na Lei nº 7.716/89.

Na etapa seguinte, os estudantes foram organizados em grupos e convidados a elaborar uma campanha educativa de conscientização contra a intolerância religiosa e o racismo religioso. Cada grupo ficou responsável por desenvolver materiais de sensibilização, como cartazes, slogans, frases informativas e propostas de mensagens voltadas à promoção do respeito à diversidade de crenças.

Ao final da aula, os grupos apresentaram suas propostas de campanha para a turma, explicando as ideias, os objetivos das mensagens elaboradas e o público que pretendiam alcançar. Esse momento possibilitou a troca de opiniões e o aprofundamento das reflexões sobre o tema. A atividade contribuiu para estimular o pensamento crítico dos estudantes, além de reforçar a importância da educação como instrumento de combate ao preconceito e de promoção da valorização da diversidade religiosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intolerância religiosa no ambiente escolar representa um reflexo das desigualdades históricas e do racismo estrutural presentes na sociedade brasileira, especialmente contra as religiões de matriz africana. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o preconceito religioso ultrapassa diferenças de crença, configurando-se como uma prática de exclusão social, cultural e simbólica que afeta diretamente a construção da identidade e da cidadania dos estudantes.

Diante disso, a pesquisa evidenciou a importância da escola como espaço de formação crítica, diálogo e promoção do respeito à diversidade. As atividades desenvolvidas por meio do PIBID demonstraram que práticas pedagógicas participativas e interventivas podem contribuir significativamente para a conscientização dos alunos acerca do combate ao racismo religioso e à intolerância religiosa. O protagonismo estudantil na elaboração de campanhas educativas mostrou-se uma estratégia eficaz para estimular reflexões, desconstruir estereótipos e fortalecer valores de respeito, empatia e convivência democrática.

Além disso, constatou-se que a inserção de debates sobre diversidade religiosa no contexto escolar favorece a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor, possibilitando que os estudantes compreendam a pluralidade cultural existente no Brasil e reconheçam a necessidade do respeito às diferentes manifestações religiosas.

Por fim, conclui-se que o enfrentamento à intolerância religiosa exige ações contínuas no campo educacional, social e institucional. Assim, torna-se fundamental que escolas, professores e políticas públicas promovam práticas educativas comprometidas com os direitos humanos, a valorização da diversidade e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e livre de preconceitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HARTIKAINEN, Elina I. *Racismo Religioso, Discriminação e Preconceito Religioso, Liberdade Religiosa: Controvérsias sobre as Relações entre Estado e Religião no Brasil Atual*. Debates do Ner, Porto Alegre, ano 21, n. 40, p. 89-114, 2021.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância Religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

RODRIGUES, Rosiane. *A luta por um modo de vida: enfrentamento ao racismo religioso no Brasil.* Rio de Janeiro: Eduff - Editora da Universidade Federal Fluminense, 2022.

RUFINO, Luiz; MIRANDA, Marina Santos de. *Racismo Religioso: política, terrorismo e trauma colonial. Outras leituras sobre o problema.*Problemata: Revista Internacional de Filosofia, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 229-242, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49125. Acesso em: 5 dez. 2023.

DILEMAS DA RESISTÊNCIA: CULTURA POPULAR BAIANA E ENSINO DE HISTÓRIA – UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E CRÍTICA.

Debora Fernanda Borges Horn[1]
José Lucas Da Purificação Ponzani[2]
Juliano Leví Santos Messias[3]

RESUMO

O trabalho apresenta o jogo pedagógico "Dilemas da Resistência" como uma proposta metodológica para o ensino de História ancorada na valorização da cultura popular de Salvador. O estudo tem como objetivo analisar as contribuições dessa proposta para a construção do pensamento histórico crítico e o desenvolvimento da empatia histórica entre os estudantes. Desenvolvida no Colégio da Polícia Militar (CPM) – Dendezeiros, sob supervisão do Prof. Me. Juliano Levi, a atividade foi aplicada em turmas de 7º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. O jogo baseia-se na mecânica do jogo "Sem Censura", privilegiando a reflexão ética e a tomada de decisões estratégicas em contextos históricos simulados. A proposta configura-se como culminância de um percurso formativo que envolveu os jogos predecessores "Dilemas Coloniais e Dilemas Ancestrais", mobilizando referências como a capoeira e o samba de roda enquanto expressões históricas de resistência. Metodologicamente, trata-se de uma intervenção pedagógica de caráter qualitativo, fundamentado nos pressupostos da consciência histórica e na construção da empatia como recurso de enfrentamento ao anacronismo, o dispositivo pedagógico possibilitou a produção de relatos e feedbacks que evidenciam a compreensão das táticas de sobrevivência e organização social do povo negro na Bahia.

Palavras-chave: Cultura Popular Baiana; Resistência Negra; Ensino de História.

INTRODUÇÃO

A vivência no cotidiano escolar evidencia a necessidade de repensar as práticas de ensino de História, especialmente no que se refere à valorização de abordagens que dialoguem com a realidade sociocultural dos estudantes. Conforme afirma Paulo Freire, "nenhuma educação que pretenda ser libertadora pode desconsiderar a dialogicidade como base de sua prática" (Freire, 2013, p. 89), perspectiva que reforça a relevância de práticas pedagógicas mais participativas e contextualizadas. Nesse contexto, o jogo pedagógico "Dilemas da Resistência" foi aplicado nas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar (CPM) – Dendezeiros, sob a supervisão do Prof. Me. Juliano Levi, configurando-se como uma

[1]Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador – BA, debora.horn@ucsal.edu.br
[2] Graduado pelo Curso de História da Universidade Católica do Salvador – BA, jose.ponzani@ucsal.edu.br;
[3]Doutorando em Ensino de História - PROFHISTÓRIA-UNEB. Mestre em Ensino de História PROFHISTÓRIA-UNEB. Professor supervisor do PIBID (UCSAL) no CPM - Dendezeiros. julianolevo@gmail.com

estratégia didática que utiliza elementos da cultura popular baiana para problematizar as diferentes formas de resistência do povo negro ao longo da história.

A proposta fundamenta-se na compreensão da historiografia como uma construção social, política e pedagógica, dialogando com as contribuições de Michel de Certeau (1975), ao considerar a escrita da história como uma operação que desloca e ressignifica o passado a partir de determinados contextos e interesses. Ao aproximar saberes como a capoeira e as práticas religiosas de matriz africana do ambiente escolar, busca-se promover um ensino mais crítico, contextualizado e sensível às dinâmicas culturais de Salvador, território marcado por intensas formas de resistência e organização da população negra. Nessa perspectiva, Nilma Lino Gomes (2003, p. 77) afirma que "a cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de forma isolada, mas no contato com outros grupos e povos". Dessa forma, o reconhecimento dos saberes e das culturas afro-brasileiras no currículo escolar contribui para a valorização das identidades negras e para o enfrentamento das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do jogo "Dilemas da Resistência" para a construção do pensamento histórico crítico e para o desenvolvimento da empatia histórica entre os estudantes. Metodologicamente, trata-se de uma intervenção pedagógica de caráter qualitativo, baseada na aplicação do jogo em sala de aula, acompanhada da observação das interações, participação dos alunos e análise dos feedbacks produzidos ao longo das atividades. As discussões evidenciam que a utilização de metodologias lúdicas e culturalmente situadas favorece o engajamento dos estudantes, amplia a compreensão das estratégias de resistência da população negra e contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa. Para Luckesi (2000), as práticas lúdicas possibilitam maior participação dos educandos no processo de aprendizagem, tornando o conhecimento mais significativo e contextualizado.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como uma intervenção pedagógica de abordagem qualitativa, desenvolvida no Colégio da Polícia Militar (CPM) – Dendezeiros, com turmas de 7º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. A proposta

fundamenta-se nas metodologias ativas de aprendizagem, buscando promover maior participação dos estudantes na construção do conhecimento histórico por meio de práticas mais dinâmicas, críticas e contextualizadas. Segundo Moran (2018, p. 4), "as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo".

Dessa forma, a utilização dessas metodologias favorece uma aprendizagem mais significativa e contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Nesse contexto, a gamificação é utilizada como estratégia pedagógica para estimular o engajamento e a participação discente durante as aulas de História. Sobre esse conceito, Alves, Minho e Diniz (2014, p. 76) afirmam: "A gamificação corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico." A partir dessa perspectiva, o trabalho utiliza elementos lúdicos e culturais para aproximar os estudantes das discussões sobre resistência negra, cultura afro-brasileira e identidade, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais interativo e significativo.

O jogo Dilemas da Resistência foi elaborado como instrumento didático e de coleta de dados, sendo resultado do aprimoramento dos jogos Dilemas Coloniais e Dilemas Ancestrais. Sua construção foi inspirada na dinâmica do jogo Sem Censura, adaptada para o ensino de História. Para sua elaboração, realizou-se levantamento bibliográfico sobre resistência negra, cultura afro-brasileira e ensino de História, que serviu de base para a criação das cartas. O jogo é composto por situações-problema contextualizadas historicamente, nas quais os estudantes devem tomar decisões, justificar seus posicionamentos e participar de debates coletivos. Dessa forma, o recurso estimula a argumentação, o pensamento crítico e a reflexão sobre processos históricos e relações de poder.

Inspirado na dinâmica do jogo Sem Censura, o recurso foi adaptado ao contexto escolar e estruturado em formato de cartas temáticas. A aplicação ocorre em grupos, nos quais os estudantes recebem situações-problema contextualizadas historicamente e devem discutir, argumentar e posicionar-se diante dos dilemas apresentados. As cartas são organizadas em categorias, como Dilemas Coloniais, Dilemas Ancestrais e Dilemas da Resistência, abordando temas relacionados à colonização, escravidão, resistência negra, identidade e relações de poder. Após a leitura de cada situação, os participantes debatem coletivamente e justificam suas escolhas, promovendo a reflexão crítica e o desenvolvimento da argumentação histórica.

A aplicação da proposta ocorreu em sala de aula com a turma do 7º ano A, durante a terceira unidade letiva, no período de setembro a novembro. As atividades foram mediadas pelo professor, possibilitando a participação ativa dos estudantes nas discussões, reflexões e tomadas de decisão presentes no jogo pedagógico. A dinâmica desenvolvida buscou estimular o protagonismo discente, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento histórico por meio de práticas lúdicas e contextualizadas.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa respeitou o anonimato dos participantes, não utilizando identificação nominal ou imagens dos estudantes, dispensando, assim, a necessidade de submissão a comitê de ética, por tratar-se de prática pedagógica em contexto escolar sem exposição pública dos sujeitos.

O jogo foi desenvolvido pelo pesquisador a partir de revisão bibliográfica sobre resistência negra, cultura afro-brasileira e ensino de História. Trata-se de um jogo físico de cartas, aplicado em grupos nas turmas participantes. As cartas apresentam situações-problema historicamente contextualizadas, exigindo que os estudantes tomem decisões, argumentem suas escolhas e debatam coletivamente diferentes perspectivas históricas.
A elaboração do material ocorreu em etapas: definição dos temas históricos, produção das situações-problema, validação pedagógica e aplicação em sala de aula. Durante a atividade, os estudantes analisaram os dilemas apresentados, discutiram possíveis soluções e justificaram seus posicionamentos, permitindo a observação de processos de argumentação, reflexão crítica e construção do conhecimento histórico.

Após a aplicação do jogo, foi utilizado um questionário de percepção para identificar as impressões dos estudantes sobre a atividade, bem como suas contribuições para a aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Os dados obtidos serviram de base para a análise dos resultados apresentados nesta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio da Polícia Militar (CPM) – Dendezeiros. A análise dos resultados foi realizada a partir das observações registradas durante a aplicação do jogo, das discussões promovidas em sala de aula e dos posicionamentos apresentados pelos estudantes diante dos dilemas propostos. Esses elementos permitiram identificar diferentes formas de engajamento, reflexão crítica e compreensão histórica, possibilitando a organização dos

resultados em três categorias principais: engajamento dos estudantes, desenvolvimento da empatia histórica e compreensão das estratégias de resistência da população negra.

Em relação à empatia histórica, as narrativas produzidas pelos estudantes revelam aproximações com as experiências vividas pelos sujeitos históricos. Como afirmou o Estudante 3 (2025), "o jogo fazia a gente sentir a dificuldade de escolher entre lutar ou se esconder". Tal percepção demonstra um esforço de compreensão das circunstâncias enfrentadas pelos sujeitos históricos em seus respectivos contextos. Nessa perspectiva, (Rüsen, 2012) destaca que a aprendizagem histórica contribui para que os indivíduos interpretem experiências do passado, compreendendo os limites e as possibilidades das ações humanas em diferentes temporalidades.

No que se refere à compreensão da resistência, a proposta pedagógica estruturada a partir dos jogos Dilemas Coloniais, Dilemas Ancestrais e Dilemas da Resistência possibilita problematizar a agência negra e as diferentes estratégias de resistência construídas pela população negra. Nessa perspectiva, (REIS E SILVA, 1989) demonstram que a resistência em Salvador não se limitava ao confronto direto com a ordem escravista, mas constituía um conjunto diversificado de práticas sociais, culturais e políticas articuladas no cotidiano urbano.

A experiência pedagógica desenvolvida permite refletir sobre o potencial da gamificação para promover um ensino de História mais crítico e participativo, favorecendo a construção da consciência histórica dos estudantes, conforme discute (RÜSEN, 2012), e contribuindo para uma educação comprometida com o reconhecimento da diversidade étnico-racial e com a perspectiva antirracista defendida por (GOMES 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do jogo "Dilemas da Resistência", concebido como ferramenta pedagógica pelos bolsistas do PIBID/UCSAL e realizada sob a supervisão do Prof. Me. Juliano Levi, evidenciou o potencial da aproximação entre o conteúdo histórico e a vivência cultural de Salvador para a formação de sujeitos críticos, conscientes e socialmente engajados, em consonância com as reflexões de Gomes (2017) acerca da valorização dos saberes e experiências da população negra no processo educativo.

A trajetória iniciada com os jogos Dilemas Coloniais e Dilemas Ancestrais, consolidada na proposta Dilemas da Resistência, constitui um importante caminho para

a descolonização do saber histórico no Ensino Fundamental e Médio, ao promover a valorização de narrativas, saberes e experiências historicamente silenciadas, conforme defende Gomes (2017).

Além disso, as metodologias ativas e a gamificação configuram-se como estratégias pedagógicas capazes de promover o protagonismo estudantil e a participação ativa na construção do conhecimento, aspectos considerados centrais para uma aprendizagem significativa (MORAN, 2018). Nessa perspectiva, a utilização de elementos próprios dos jogos, associados a situações-problema e processos de tomada de decisão, favorece o engajamento dos estudantes e amplia as possibilidades de reflexão crítica sobre os conteúdos históricos (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014). Ao possibilitar que os educandos interpretem diferentes experiências humanas em seus contextos históricos, tais estratégias também contribuem para o desenvolvimento da empatia e da consciência histórica (RÜSEN, 2012).

No âmbito da comunidade científica, o estudo contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de História, especialmente no que se refere à valorização das culturas afro-brasileiras.

Por fim, destaca-se a relevância de dar continuidade a este estudo em futuras investigações acadêmicas, especialmente no âmbito da especialização e do mestrado, ampliando a análise sobre o uso da gamificação e das metodologias ativas no ensino de História. Pesquisas posteriores poderão aprofundar a compreensão das potencialidades dessas estratégias pedagógicas em diferentes contextos escolares, contribuindo para o fortalecimento de práticas educativas voltadas ao desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, conforme discutido por (RÜSEN, 2012), bem como para a formação crítica e socialmente comprometida dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lynn; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Viana. *Gamificação: diálogos com a educação.* In: FADEL, Luciane Maria et al. (org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74

ALVES, Lynn; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vitorino. *Gamificação: diálogos com a educação*. In: FADEL, Luciane Maria et al. (org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
REIS, João José. Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, 2003.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. *História viva: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB,2007.

O JORNALISMO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIA DO PIBID UCSAL NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO LOBATO

Cleidilson Santana Galiza[1]
Imaira Santa Rita Regis[2]

RESUMO

Esta proposta de intervenção pedagógica, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Católica do Salvador (UCSAl) a ser desenvolvida no Colégio da Polícia Militar do Lobato (CPM Lobato), propõe o uso e desenvolvimento do jornalismo como ferramenta estratégica para a educação antirracista no ensino de Geografia, voltado ao nono ano do ensino fundamental. A proposta visa relatar a espacialidade das relações raciais no cenário da globalização, analisando como o racismo estrutural molda territórios, fluxos migratórios e as profundas desigualdades socioeconômicas entre o Norte e o Sul Global. O referencial teórico-metodológico ancora-se em perspectivas geográficas contemporâneas e nos estudos das relações étnico-raciais, utilizando conceitos de crítica social para desconstruir visões eurocêntricas em conformidade com as diretrizes da legislação nacional para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Metodologicamente, a intervenção estrutura-se na criação de um periódico informativo, dividido em editorias temáticas que contemplam política, economia, sociedade e cultura. O processo educativo envolve oficinas de análise de fontes, pesquisas e a produção de textos jornalísticos que seguem a norma culta. Os resultados esperados incluem o fortalecimento da consciência crítica dos estudantes e o desenvolvimento do letramento racial e midiático, permitindo a identificação de heranças coloniais na organização do espaço geográfico. Almeja-se que a atividade promova a prática de um protagonismo estudantil e a autonomia, transformando os alunos em produtores de informação capazes de narrar e questionar estereótipos racistas e compreender as tensões geopolíticas atuais. Por fim, a implementação deste projeto busca consolidar práticas pedagógicas transversais que valorizem a diversidade e promovam a justiça e o pensamento social, resultando em um acervo de materiais autorais que documentam a resistência de comunidades periféricas e a busca por uma globalização mais humana e inclusiva dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Geografia; Jornalismo Escolar; Território; PIBID.

INTRODUÇÃO

A organização do espaço urbano contemporâneo não é um fenômeno aleatório, mas o resultado direto de processos históricos de exclusão e controle que remontam aos sistemas coloniais. A partir da concepção de espaço geográfico de Milton Santos e sob a ótica da colonialidade do poder, a arquitetura das cidades e a distribuição da violência urbana não são meras fatalidades geográficas, mas reflexos de estruturas que perpetuam

[1] Graduando do Curso de História da Universidade Católica do Salvador-UCSal, cleidilson.galiza@ucsal.edu.com.br;
[2]Licenciatura em Geografia pela UCSal, Mestre em Geografia pela UFBA, Supervisora do PIBID/UCSal, imairaregisrgs@gmail.com;

a marginalização de corpos e territórios. Este relato de experiência investiga e ilustra as intersecções entre o urbanismo moderno e essas heranças coloniais, justificando-se pela necessidade premente de desenvolver o pensamento crítico no contexto educacional.

O objetivo central deste trabalho é promover e identificar a transição do debate macroestrutural sobre o colonialismo para a prática empírica da pesquisa histórica e sociológica. Para tanto, a síntese metodológica baseia-se em uma imersão teórica acompanhada da análise rigorosa de fontes, capacitando o estudante a detectar e distinguir entre fontes primárias e secundárias. Essa abordagem investigativa permite que o discente adquira autonomia para examinar seu próprio território, transformando a observação do cotidiano em um exercício de rigor científico.

A prática empírica na área da pesquisa refere-se ao processo sistemático de coleta de dados no "campo" ou através de fontes primárias encontradas por meio de análises, visando detectar e compreender fenômenos sociais e históricos com base em evidências concretas, observáveis e verificáveis, indo além da especulação teórica. Essa abordagem busca testar hipóteses, documentar realidades e confrontar teorias com fatos.

As discussões e resultados apresentados revelam que as marcas da colonialidade permanecem vivas nas metrópoles, manifestando-se na segregação espacial e na vigilância seletiva. Os dados selecionados demonstram que, ao dominar as ferramentas de análise documental, o estudante passa a interpretar a cidade não como um dado imutável, mas como uma construção documentável. Em suma, o trabalho conclui que a compreensão da gênese histórica do espaço urbano é o primeiro passo para o seu questionamento e para a transformação de novas formas de ocupação e cidadania.

METODOLOGIA

Esta seção detalha o percurso metodológico adotado no relato de experiência, estruturado como uma intervenção pedagógica vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A metodologia fundamenta-se na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), visando a transição do debate teórico macroestrutural para a prática empírica da pesquisa histórica e sociológica no ensino de Geografia.

Caminhos Metodológicos e Estrutura da Prática: A intervenção foi organizada em oito momentos distintos, sistematizados em três blocos temáticos que integram teoria, investigação e produção.

Bloco I: Fundamentação e Debate (Aulas 1 e 2): Utilizou-se a técnica de debate mediado focado na base conceitual sobre a gênese dos sistemas coloniais e a hierarquização social. O objetivo foi conectar a teoria à segregação do espaço urbano atual e à violência estrutural.

Bloco II: Metodologia e Oficina de Fontes (Aula 3): Introduziu-se o rigor científico por meio da classificação e análise de materiais documentais. Esta etapa focou na distinção epistemológica essencial para o letramento científico.

Bloco III: Produção e Prática Jornalística (Aulas 4 a 8): Dedicado à materialização do conhecimento através da criação de um periódico informativo dividido em editorias temáticas (política, economia, sociedade e cultura).

Figura 1: Jornal produzido no CPM Lobato.



Fonte: Acervo do autor, 2025.

Em relação aos Instrumentos de Coleta de Dados e Técnicas de Pesquisa, utilizadas para capacitar os estudantes na detecção de fenômenos sociais com base em evidências verificáveis, foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas:

Uso de Fontes Primárias: Coleta de vestígios diretos do fenômeno estudado através de entrevistas e relatos orais como diálogos com moradores locais para valorizar o saber comunitário. Além de documentação e registros visuais através de análise de arquivos históricos e fotografias originais que capturam a realidade territorial sem mediações acadêmicas.

Uso de Fontes Secundárias: Pesquisa em artigos científicos, livros didáticos e reportagens para fundamentar a análise e síntese dos fatos. Bem como, observação em

campo a partir da imersão no território para confrontar as hipóteses teóricas (como racismo estrutural e necropolítica) com a realidade observável da topografia e segurança pública local.

Foram também utilizadas Ferramentas de Produção e Análise, por meio da síntese do conhecimento e a construção de contranarrativas envolveram o uso de ferramentas específicas para o letramento midiático, com base na Pesquisa e Redação, com a aplicação do gênero jornalístico, incluindo técnicas como o "*Lide*" que é o primeiro parágrafo de um texto jornalístico que tem como objetivo atrair a atenção do leitor. Além da curadoria de imagens e produção de textos conforme a norma culta. Também foram utilizados a Diagramação Digital e Física através do uso de ferramentas como o Canva para a criação do design do jornal ou suportes físicos para a montagem de um jornal mural. E para finalizar, fez-se o uso da Expressão Oral, com a realização de um "telejornal" como instrumento de culminância para a apresentação pública dos resultados e consolidação do protagonismo estudantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

A persistência das hierarquias raciais e socioespaciais no território brasileiro fundamenta-se na lógica do racismo estrutural, definido por Silvio Almeida (2019) não como um fenômeno isolado, mas como um componente orgânico que fornece a racionalidade para a distribuição desigual de recursos, direitos e poder na sociedade. Ao transpor essa premissa para a geografia urbana, essa engrenagem de dominação materializa-se no que Achille Mbembe (2018) conceitua como necropolítica, revelando como a soberania estatal se expressa na capacidade de ditar quais corpos têm o direito de viver e quais são destinados à morte. Nas periferias e nos grandes centros, essa política de morte e controle não se manifesta por meras fatalidades geográficas, mas pela transformação intencional de territórios em zonas de exceção, marcadas pela vigilância seletiva e pela ausência deliberada de infraestrutura básica, tornando a arquitetura das cidades o registro físico da exclusão de corpos racializados.

Diante dessa cartografia da opressão, a educação geográfica voltada para o letramento racial emerge como ferramenta indispensável de contestação, ancorando-se na crítica de Milton Santos (2008) sobre as faces da globalização. Para o geógrafo, a chamada "globalização como fábula" maquia uma "globalização como perversidade", que aprofunda as desigualdades e a pobreza no Sul Global. Compreendendo o espaço

como um híbrido indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, a prática pedagógica antirracista permite que o estudante identifique essa perversidade materializada em seu próprio cotidiano — seja na rua sem asfalto ou na distância dos centros de poder. Contudo, o pensamento de Santos não se encerra na denúncia; ele propõe o horizonte de uma "outra globalização", fundamentada na solidariedade e na tomada de consciência, capaz de transformar o território de um lugar de submissão para um espaço de viva resistência.

É nesse cenário de disputa que o jornalismo escolar atua como uma mediação pedagógica vital, conectando a teoria crítica à vivência prática dos educandos. No atual período técnico-científico-informacional, caracterizado por Milton Santos como um momento em que a informação é instrumentalizada para consolidar o "pensamento único" e o controle social, a produção de mídias e notícias pelos próprios estudantes subverte essa lógica hegemônica. Ao valorizar a memória oral da comunidade e os relatos dos moradores como fontes legítimas, articulados à bibliografia acadêmica, o projeto promove o "uso popular do território". Essa práxis comunicativa intervém diretamente nas instituições ao dar voz e rosto a quem o racismo estrutural tenta silenciar, consolidando o jornalismo escolar como um ato de soberania intelectual, cidadania e construção de uma verdade histórica inclusive.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados obtidos evidência que o objetivo pedagógico de capacitar os discentes para a detecção de fenômenos sociais a partir de evidências concretas foi plenamente alcançado. Através de uma metodologia que articulou imersão teórica e observação de campo, os estudantes tensionaram a topografia e o cotidiano de seus bairros com os constructos teóricos de Almeida (2019) e Mbembe (2018), desnaturalizando a paisagem urbana e compreendendo o espaço não como um dado imutável, mas como uma construção social e histórica.

Ao confrontarem a realidade empírica, os alunos constataram que a distribuição desigual de equipamentos públicos e a incidência de uma vigilância seletiva nos territórios periféricos obedecem a uma lógica deliberada de exclusão. A percepção de que variáveis como o código de endereçamento postal (CEP) e a cor da pele determinam a intensidade, a qualidade e o caráter da presença do Estado corrobora as teses de Almeida (2019) a respeito do racismo estrutural. O racismo, sob essa ótica, não se reduz a manifestações individuais de preconceito, mas opera como uma tecnologia política e

institucional de ordenação do espaço e de distribuição de vulnerabilidades. Essa clareza metodológica e analítica fica evidente na percepção de um dos participantes da pesquisa:

A gente percebeu que a viatura passa de um jeito totalmente diferente na nossa rua em comparação com os bairros nobres da cidade. O espaço público aqui parece que foi desenhado para vigiar e afastar, e não para o lazer. Entender o conceito de racismo estrutural na prática mudou a forma como eu olho para o meu próprio caminho até a escola (Estudante A, 2026).

Essa "vigilância seletiva" relatada pelos discentes e documentada em campo constitui a prova empírica da necropolítica conceituada por Mbembe (2018). No cotidiano das periferias, o biopoder e a soberania estatal manifestam-se na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer, convertendo a segurança pública em uma política de fracionamento do espaço e de controle de corpos racializados.

Essa leitura crítica do território impulsionou o desenvolvimento do letramento científico, cuja centralidade residiu na validação da memória como fonte legítima de conhecimento. Por meio da "oficina de fontes", os discentes coletaram memórias orais (fontes primárias) junto aos moradores mais antigos e as confrontaram dialeticamente com a bibliografia acadêmica (fontes secundárias). Este processo metodológico não apenas conferiu estatuto epistemológico aos saberes das comunidades periféricas, mas também atendeu integralmente às competências de pensamento crítico, científico e de repertório cultural preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Ao colocar o relato oral do morador em pé de igualdade com o texto acadêmico, a prática pedagógica efetivou a proposição de Santos (2008) a respeito de uma "outra globalização". Para o autor, a globalização hegemônica impõe um pensamento único que subalterniza as vivências locais; contudo, a emergência de uma "consciência universal" brota justamente do "mundo como possibilidade" que se gesta nas periferias. O objetivo de transformar o cotidiano em objeto de estudo foi alcançado quando os alunos passaram a narrar o território a partir das resistências, das solidariedades e das estratégias de sobrevivência, e não estritamente sob a ótica da carência e da passividade, conforme destacado em depoimento:

Ouvir a história da minha avó sobre como o bairro foi construído no mutirão, e depois ver que essa história bate com as teorias sobre território e resistência que estudamos, me fez ver que a nossa memória também é ciência. A gente não está apenas

nos livros como um problema social, nós somos os sujeitos que constroem a cidade (Estudante B, 2026).

Em síntese, a transição do debate macroestrutural para a práxis empírica permitiu a superação da abstração conceitual, convertendo teorias complexas em ferramentas operacionais de leitura do mundo. A distinção metodológica de fontes e o refinamento da autonomia investigativa capacitaram o estudante a analisar criticamente as informações e a interpretar a cidade como um monumento histórico passível de questionamento e reescrita. Esse deslocamento de perspectiva resultou no fortalecimento do protagonismo juvenil previsto tanto nos objetivos iniciais do projeto quanto nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), transformando o aluno em um produtor ativo de conhecimento e de novas narrativas sobre seu próprio território.

Em conclusão, a prática demonstrou que as marcas da colonialidade e do poder assimétrico permanecem vivas na geografia urbana; todavia, ao dominarem os métodos de pesquisa histórica e sociológica, os estudantes deixam de ser meros objetos da política urbana para se tornarem sujeitos críticos. A compreensão da gênese histórica do espaço, mediada pelo letramento científico e midiático, revelou-se o primeiro passo indispensável para o questionamento das estruturas hegemônicas de poder, para a emancipação intelectual e para o exercício pleno da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta intervenção pedagógica permitiu concluir que a transição do debate macroestrutural para a prática empírica não é apenas possível, mas fundamental para a consolidação de uma educação geográfica antirracista. A experiência pedagógica evidenciou que, ao fornecer ferramentas de análise científica e jornalística, o estudante deixa de ser um observador passivo das desigualdades e passa a compreender a cidade como um documento histórico em disputa.

Os resultados obtidos confirmam a tese de Silvio Almeida (2019) sobre a natureza estrutural do racismo, uma vez que os alunos foram capazes de localizar essa estrutura na própria malha urbana. O diálogo com a Necropolítica de Mbembe (2018) mostrou-se um subsídio metodológico potente para que os jovens decodificassem a vigilância seletiva em seus bairros, transformando o "olhar do cotidiano" em um exercício de denúncia e rigor acadêmico. Ao validarem a memória oral como fonte primária, os discentes efetivaram a "outra globalização" proposta por Milton Santos

(2008), subvertendo o "pensamento único" e narrando o território a partir da solidariedade e da resistência periférica.

Para a comunidade científica e para o campo da formação de professores (PIBID), este relato de experiência oferece um modelo replicável de letramento racial e midiático. A aplicação empírica do jornalismo escolar demonstrou ser uma estratégia eficaz para atender às competências da BNCC e às leis de ensino de história e cultura afro-brasileira, promovendo o protagonismo estudantil e a autonomia intelectual.

Por fim, aponta-se a necessidade de novas pesquisas que investiguem a continuidade desse letramento em ambientes digitais e como a produção de contranarrativas pode impactar o desempenho escolar e a autoestima de estudantes negros em longo prazo. Conclui-se que a escola, ao mediar a construção dessa verdade histórica inclusive, cumpre seu papel ético de formar cidadãos capazes de questionar a gênese de seus espaços e projetar novas formas de ocupação e cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

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

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.* 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

O ENSINO DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL DE VIDA NOVA

Fabíola Cristina Santana de Jesus [1]
Henrique Barreto dos Santos Santana [2]
Imaira Santa Rita Regis [3]

RESUMO

Este trabalho analisa o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica, destacando a escola como espaço de disputa de narrações e de superação de heranças eurocêntricas no currículo. A pesquisa, desenvolvida a partir das experiências no PIBID UCSAL na Escola Municipal de Vida Nova, busca compreender como essas temáticas são trabalhadas no cotidiano escolar, com base na educação antirracista e na valorização da identidade e do patrimônio cultural. Os resultados mostram que, apesar dos avanços garantidos pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ainda há desafios, como a abordagem pontual desses conteúdos e a necessidade de maior formação docente para fortalecer práticas contínuas e significativas ao longo de todo processo formativo.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Cultura Afro-Brasileira; Cultura Indígena; Ensino de História; PIBID.

INTRODUÇÃO

Segundo Bonato (2025), o ensino de História e as discussões sobre a Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica é reconhecer que a escola também é um espaço de disputa de narrativas, marcado por heranças eurocêntricas que ainda atravessam o currículo. A obrigatoriedade desse ensino, instituída pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, representa um avanço importante, que segundo Munanga (2005), a valorização da história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar é fundamental para o combate ao racismo e para a construção de identidades positivas. Assim, o referido trabalho busca compreender como essas temáticas vêm sendo construídas no cotidiano escolar, a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal de Vida Nova, no componente de Cultura Afro-Brasileira e Indígena, ministrado pelo professor e supervisor Clíssio Santana. Desse modo, o estudo tem como objetivo analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal de Vida Nova contribuem para

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura em História da Universidade Católica do Salvador - UCSal, fabiola.jesus@ucsal.edu.br;
[2] Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade Católica do Salvador - UCSal, henrique.santana@ucsal.edu.br;
[3] Licenciatura em Geografia pela UCSal, Mestre em Geografia pela UFBA, Supervisora do PIBID/UCSal, imairaregisrgs@gmail.com;

a implementação do ensino de cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, visando à efetivação da Lei nº 11.645/2008 no cotidiano escolar. Para isso, busca investigar como o ensino de cultura afro-brasileira e indígena vem sendo trabalhado na escola, analisar as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, com foco na educação antirracista e seus impactos na formação identitária dos estudantes, bem como identificar os principais desafios presentes no processo de ensino-aprendizagem e na efetivação da legislação nos contextos escolares.

A proposta é apresentar atividades pedagógicas pautadas no reforço da educação antirracista, com reflexões sobre identidade, mestiçagem e construção da identidade negra no Brasil, além de abordagens que valorizem o patrimônio cultural como elemento fundamental na formação dos sujeitos, adotando uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, fundamentada na observação das práticas pedagógicas e na reflexão sobre a experiência docente em formação.

Os resultados apontam que, embora existam iniciativas potentes voltadas à inserção dessas temáticas, elas ainda aparecem, muitas vezes, de forma pontual, associadas a datas específicas, o que limita a construção de um trabalho contínuo e aprofundado, como abordado por PINHEIRO (2023). Evidencia-se também a necessidade de fortalecer a formação de professores, para que essas abordagens ocorram com mais segurança, sensibilidade e compromisso, reconhecendo os saberes ancestrais e as experiências dos estudantes, também conforme a autora. Assim, percebe-se que, apesar dos avanços legais, ainda há desafios importantes para que a escola se constitua, de fato, como um espaço que valorize a diversidade cultural de maneira crítica, contínua e significativa.

METODOLOGIA

Esse trabalho pauta-se numa abordagem qualitativa, partindo da compreensão de que a escola é um espaço vivo, atravessado por experiências, relações e sentidos. O estudo foi desenvolvido a partir da vivência em sala de aula, tendo como campo de observação a Escola Municipal de Vida Nova, localizada no município de Lauro de Freitas-BA.

Vale salientar que para além da observação, o PIBID permitiu aos futuros docentes em formação na UCSAL - Universidade Católica do Salvador, uma inserção real no cotidiano escolar, por meio da participação em sala de aula e da construção de

intervenções pedagógicas. Assim, essa vivência nas escolas ainda no processo de formação, permitiu acompanhar de perto as práticas docentes e, ao mesmo tempo, experimentar novas possibilidades de ensino.

Foram desenvolvidas uma série de atividades, dentre elas destaca-se:uma proposta de pintura de personalidades negras, como: Beyoncé, Daiane dos Santos, Angela Davis e Rihanna. A ideia era simples, mas potente: fazer com que os estudantes reconhecessem quantas referências negras fazem parte do nosso cotidiano. O resultado foi a construção coletiva de um cartaz, que materializa essas presenças e abriu espaço para reflexões sobre representatividade.

Também foram desenvolvidas atividades sobre os quilombos, discutindo seu significado histórico e sua permanência no presente, com destaque para o Quilombo do Quingoma, que se localiza próximo à escola, onde muitos alunos moram nesse território. Trazer essas reflexões para a sala de aula aproximou o conteúdo da realidade dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo, bem como resgatando e valorizando a ancestralidade e identidade dos estudantes da Educação Básica oriundos deste território.

Para o desenvolvimento da atividade sobre o Quilombo Quingoma, foi elaborado e aplicado um questionário diagnóstico junto aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios, as percepções e as experiências dos alunos em relação à história, à cultura afro-brasileira e à realidade quilombola presente em seu contexto social. A atividade resultou na coleta de 81 respostas, possibilitando a construção de um panorama sobre o nível de compreensão dos estudantes acerca da temática. As questões foram planejadas com base nos conteúdos trabalhados na disciplina de Cultura Afro e Indígena, em consonância com os princípios da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, buscando promover o reconhecimento e a valorização das contribuições dos povos negros para a formação da sociedade brasileira.

A escolha do Quilombo Quingoma como eixo central da atividade fundamenta-se na perspectiva da educação contextualizada, que valoriza os saberes locais e aproxima o processo de ensino-aprendizagem da realidade vivenciada pelos estudantes. Localizado próximo à escola e contando com alunos residentes na comunidade, o quilombo constitui um importante patrimônio histórico, cultural e identitário da região, tornando-se um recurso pedagógico relevante para o fortalecimento do sentimento de

pertencimento e para a compreensão das lutas históricas das comunidades quilombolas por território, direitos e reconhecimento. Dessa forma, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, ao relacionar os conteúdos escolares com as experiências concretas dos educandos.

A aplicação do questionário contou com a participação dos demais bolsistas do PIBID do Núcleo Vida Nova, evidenciando o trabalho colaborativo entre os integrantes do programa e fortalecendo as ações de integração entre universidade e escola. A atuação conjunta dos pibidianos possibilitou uma maior aproximação com os estudantes, favorecendo o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, a experiência proporcionou aos licenciandos o desenvolvimento de competências relacionadas à pesquisa educacional, à observação da realidade escolar e à elaboração de estratégias pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial e cultural presente no ambiente escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO E DISCUSSÃO

A vivência na escola mostrou que o ensino da cultura afro-brasileira e indígena ainda enfrenta muitos desafios. Em diversos momentos, ele aparece de forma concentrada em datas específicas, o que acaba limitando seu potencial. Ainda de acordo como, Kabengele Munanga (2019), quando não há uma abordagem crítica, o ensino corre o risco de reforçar estereótipos em vez de desconstruí-los.

Essa percepção também é observada pelo professor supervisor Clíssio Santana, que destaca que uma das principais dificuldades para a implementação contínua da Lei nº 11.645/2008 na Escola Municipal de Vida Nova está relacionada à ausência de infraestrutura, recursos e materiais didáticos. Tal realidade evidencia que a efetivação da legislação depende não apenas de sua obrigatoriedade legal, mas também de condições concretas que possibilitem sua aplicação no cotidiano escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) defendem que a promoção da educação antirracista deve ocorrer de forma permanente no currículo escolar. De acordo Bárbara Carine (2023), destaca que o racismo estrutural está presente nas relações sociais e também no espaço escolar, manifestando-se na ausência de representatividade negra nos currículos, na reprodução de estereótipos e na naturalização de desigualdades.

Nesse sentido, ser um educador antirracista significa reconhecer esses mecanismos, revisar práticas pedagógicas e construir estratégias que valorizem a história, a cultura e os saberes afro-brasileiros e africanos, promovendo o respeito à diversidade e o fortalecimento da identidade dos estudantes negros. Assim, o chão da escola torna-se um espaço de transformação social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça racial e a equidade.

Por outro lado, as experiências desenvolvidas no PIBID UCSAL mostraram que é possível trilhar outros caminhos. A atividade com as personalidades negras, gerou um envolvimento significativo dos estudantes. Muitos se reconheceram nas figuras apresentadas, outros se surpreenderam com nomes que não conheciam. Esse movimento ampliou o olhar da turma e fortaleceu discussões sobre identidade e pertencimento.

Durante a realização da atividade, os estudantes foram convidados a colorir imagens de personalidades negras que se destacam em diferentes áreas da sociedade. A proposta possibilitou não apenas o desenvolvimento de uma atividade lúdica, mas também a construção de diálogos sobre representatividade, reconhecimento e valorização das contribuições da população negra. As Figuras 1 e 2 evidenciam o envolvimento dos alunos durante a atividade, demonstrando como práticas pedagógicas simples podem estimular reflexões importantes sobre identidade, pertencimento e diversidade no ambiente escolar.

Figura 1: Estudante realizando pintura de personalidade negra durante atividade sobre representatividade**.**



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

Figura 2: Cartaz produzido pelos estudantes com referências de personalidades negras.



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

O trabalho com os quilombos também teve um impacto importante, principalmente ao trazer o Quilombo do Quingoma para o centro da discussão. Quando o conteúdo se conecta com o território, ele deixa de ser distante e passa a fazer sentido. Os estudantes começam a perceber que a história não está só nos livros, mas também ao redor deles.

Sobre essa questão, o professor Clíssio Santana ressalta que não existe uma rejeição significativa dos estudantes aos elementos culturais presentes na comunidade. Entretanto, destaca que a relação com a identidade quilombola ainda é complexa para parte dos alunos, uma vez que a condição quilombola, muitas vezes, acaba sendo associada às situações de vulnerabilidade social enfrentadas pela comunidade. Nesse sentido, trabalhar a história e a cultura do Quilombo do Quingoma na escola torna-se fundamental para fortalecer o sentimento de pertencimento, valorizando a trajetória histórica e cultural desse território.

A aplicação do questionário diagnóstico (Figuras 2 e 3) permitiu identificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do Quilombo do Quingoma e das temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira, contribuindo para o planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo PIBID. Essas experiências dialogam com o que defende Nilma Lino Gomes (2003), ao afirmar que o ensino dessas temáticas precisa ser contínuo, crítico e integrado ao currículo. Mais do que conteúdos, trata-se de construir novas formas de olhar para a história e para o mundo.

Nessa perspectiva, Clíssio Santana destaca que o PIBID exerce um papel importante tanto na formação dos estudantes da Educação Básica quanto na formação dos futuros docentes. Segundo o professor, o programa amplia o acesso a debates e reflexões sobre as relações étnico-raciais, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de professores mais comprometidos com a educação antirracista e com a valorização da diversidade cultural. Para o docente, embora os resultados dessas ações nem sempre sejam percebidos de forma imediata, seus impactos tendem a ser observados a médio e longo prazo.

De acordo com, Kabengele Munanga (2019) problematiza a construção histórica da mestiçagem como elemento central da identidade nacional brasileira, mostrando que essa ideia foi utilizada para fortalecer o mito da democracia racial e ocultar as desigualdades vividas pela população negra. No contexto da Educação Básica, essa reflexão é fundamental para o desenvolvimento de um ensino antirracista, pois permite questionar a falsa noção de igualdade racial presente no imaginário social e escolar. Muitas vezes, a escola reproduz práticas eurocêntricas e silencia as contribuições históricas, culturais e sociais dos povos africanos e afro-brasileiros, reforçando preconceitos e estereótipos. Dessa forma, compreender criticamente a mestiçagem, como propõe Munanga, torna-se essencial para que o ambiente escolar promova a valorização da diversidade étnico-racial e a formação de estudantes mais conscientes sobre as estruturas do racismo.

Além disso, Munanga (2019) defende que o reconhecimento da identidade negra e o fortalecimento da pluralidade cultural são passos indispensáveis para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. O ensino antirracista na Educação Básica deve ir além do cumprimento formal da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, incorporando práticas pedagógicas permanentes que valorizem a história da África, da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas de forma crítica e significativa.

Nesse sentido, a escola assume um papel social transformador ao combater o racismo estrutural, desconstruir visões preconceituosas e promover o respeito às diferenças. Para Munanga, educar para as relações étnico-raciais significa formar sujeitos capazes de reconhecer injustiças históricas e atuar na construção de uma sociedade mais igualitária e socialmente justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho para a consolidação do ensino de cultura afro-brasileira e indígena na escola ainda está em construção. As leis representam um avanço importante, mas, sozinhas, não garantem mudanças reais no cotidiano escolar.

A experiência junto ao PIBID UCSAL na Escola Municipal de Vida Nova mostrou que, quando essas temáticas são trabalhadas de forma isolada, seu impacto se enfraquece. Por outro lado, quando são pensadas a partir da realidade dos estudantes, com intencionalidade pedagógica, elas ganham força e sentido.

As práticas desenvolvidas — como a valorização de referências negras e o estudo dos quilombos, especialmente o Quilombo do Quingoma — evidenciam que é possível construir uma educação mais próxima, mais significativa e mais comprometida com a diversidade.

Mais do que cumprir uma exigência legal, trabalhar essas temáticas é assumir um compromisso com a construção de uma educação antirracista, que reconhece, valoriza e legitima histórias que por muito tempo foram silenciadas.

Nesse processo, o papel do professor se torna central. É ele quem media, provoca, constrói pontes. E é nesse espaço — entre o conteúdo e a experiência — que a educação pode, de fato, se tornar transformadora.

REFERÊNCIAS

BONATO, Marli Cristina. *A proposta de educação eurocêntrica e a invisibilização das pedagogias africanas.*International Integralize Scientific, [S. l.], v. 5, n. 50, ago. 2025. ISSN 3085-654X.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta, 2023.

SOUZA, Gilma C. de. *Patrimônio cultural chamado Quingoma*. [S. l.]: EDUCAPES, 2022.

JOGO DA MEMÓRIA COM PERSONALIDADES AFRO-BRASILEIRAS: MEMÓRIAS EM RISCO DE ESQUECIMENTO

Elma Catarina de Abreu Carvalho[1]
Melissa Lara Fraga Pedrosa de Queiros[2]
Imaira Santa Rita Regis [3]

RESUMO

A pesquisa se baseia na análise do potencial pedagógico utilizando como base um jogo educativo na contextualização biográfica de personagens previamente selecionados. Os jogos, historicamente são utilizados como ferramenta de socialização, entretenimento e transmissão de saberes, ganham novo protagonismo como recursos educativos e culturais. De acordo com Huizinga (2000, p.15) no Brasil, onde a história e a cultura afro-brasileira são fundamentais para a formação da identidade nacional, muitas figuras negras de relevância permanecem fora dos livros didáticos e da memória coletiva, configurando um processo de apagamento histórico. O trabalho está sendo desenvolvido na primeira unidade dos alunos do ensino fundamental II do Colégio da Polícia Militar – Lobato, na cidade de Salvador – Bahia, como resultado das atividades pedagógicas realizadas pelas bolsistas do PIBID-UCSAL (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Universidade Católica do Salvador) e tem como objetivo analisar a proposta e a importância do jogo da memória (ou mais precisamente o jogo do quem sou eu?) que reuniu 20 personagens negros da história do Brasil, incluindo líderes de quilombos, intelectuais, artistas, profissionais liberais e políticos, destacando como esses materiais podem resgatar essas trajetórias, desconstruir estereótipos e cumprir o disposto nas Leis 10.639/2003, 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana como sugestão de inclusão de forma permanente no contexto escolar. O resultado esperado vai além do desenvolvimento das habilidades de memória, associação e raciocínio lógico, passando por uma ampliação do conhecimento histórico e do combate ao apagamento desses homens e mulheres que são a história brasileira, trazer uma reflexão, de forma significativa, sobre a ausência dessas figuras nos materiais didáticos habituais, que os alunos consigam compreender o papel do povo negro na construção do Brasil de forma leve e agradável.

Palavras-chave: Jogos da memória; Personalidades afro-brasileira; Memória cultural; Representatividade.

INTRODUÇÃO

Segundo Huizinga (2000, p. 15), diferente de jogos digitais, o jogo da memória (quem sou eu?) possui a vantagem da acessibilidade física e da interação presencial, sendo facilmente aplicável em ambientes escolares, comunitários e culturais.

No jogo em questão, as cartas podem ser utilizadas em diferentes modalidades: desde uma dinâmica de conhecimento, onde o jogador deve identificar a importância da figura histórica, até a estratégia e disputa, onde as habilidades e conquistas dos

[1] Graduanda do Curso de História da Universidade Católica de Salvador, elma.carvalho@ucsal.edu.br;
[2] Graduandado Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Salvador, melissa.queiros@ucsal.edu.br;
[3] Licenciatura em Geografia pela - UCSal, Mestre em Geografia pela UFBA, Supervisora do PIBID/UCSal, imairaregisrgs@gmail.com;

personagens são transformadas em atributos do jogo. Conforme apontam os estudos de Bezerra (2015) e Resende (2012),

> Da mesma forma, a inclusão de profissionais liberais, artistas e líderes comunitários demonstra que a contribuição negra vai muito além da resistência física, abrangendo a produção intelectual, artística e política.Contudo, assim como observado em outras mídias, iniciativas como essa enfrentam desafios.

A produção e a distribuição de jogos da memória com esse tema ainda dependem muito de projetos independentes ou de editais públicos, tendo menor alcance de mercado se comparado a produtos comerciais genéricos. Conforme destaca Resende (2012) e Bezerra (2015), materiais pedagógicos que abordam a história e cultura afro-brasileira raramente fazem parte do mercado editorial tradicional, dessa forma o que existe é desenvolvido por pesquisadores, educadores ou movimentos sociais. Além disso, persiste o desafio de fazer com que esses materiais cheguem de fato às escolas, superando resistências e a falta de formação de educadores sobre a história afro-brasileira e cumpra o papel de resgatar memórias e combater o apagamento histórico, conforme defende Huizinga (2000) ao afirmar que o jogo é um espaço privilegiado de transmissão de saberes.

A análise da proposta demonstra que o jogo da memória (quem sou eu?) se configura como uma ferramenta pedagógica eficaz e inclusiva. Ao reunir 20 trajetórias distintas, oferece um panorama mais amplo e fiel da presença negra na história do Brasil. Verifica-se que, ao transformar dados históricos em elementos de jogo, há um aumento do engajamento, especialmente entre jovens, facilitando a memorização e a compreensão de contextos complexos.

Verifica-se que a história negra é a própria história do Brasil e que, para que não haja mais esquecimentos, é fundamental investir em formas criativas e acessíveis de difundi-la. Dar visibilidade a esses personagens por meio de jogos é um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e consciente de sua própria identidade.

METODOLOGIA

Este trabalho tem caráter qualitativo, com levantamento documental e análise de conteúdo. Como pesquisa aplicada, tem por finalidade não só analisar teoricamente o

tema, mas também validar o uso de um recurso pedagógico como instrumento de ensino e promoção da valorização da cultura afro-brasileira.

Conforme Resende (2012), Bezerra (2015) e Brougère (1998), quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva e analítica. Descritiva, pois busca apresentar, caracterizar e detalhar a proposta do jogo da memória (quem sou eu?), seus elementos, personagens selecionados e possibilidades de uso. Analítica, pois investiga o potencial pedagógico e cultural do material, além de discutir seus desafios e limitações de suas contribuições.

Quanto aos procedimentos técnicos: classifica-se como pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental se deu por meio da análise da estrutura, conteúdo e regras de utilização do jogo da memória (quem sou eu?) desenvolvido. Já a pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da consulta a livros, artigos, dissertações e documentos oficiais, que embasaram as discussões sobre história afro-brasileira, legislação educacional, uso de jogos como recurso de ensino e memória coletiva.

O trabalho será desenvolvido em quatro etapas sequenciais, conforme descrito abaixo:

Etapa 1: Levantamento e revisão bibliográfica.

Inicialmente, foi realizado o levantamento de referências teóricas que fundamentaram o estudo. Foram consultadas obras especializadas em história afro-brasileira, biografias de personalidades negras, materiais sobre metodologias ativas e uso de jogos na educação, além da legislação pertinente, em especial as Leis nº 10.639/2003, Lei 11.645/2008 e documentos do Ministério da Educação. Essa etapa serviu para construir o referencial teórico, contextualizar o tema e definir os critérios para a análise do material.

Etapa 2: Análise estrutural e de conteúdo do jogo da memória (quem sou eu?).

Nessa fase, será feita a análise detalhada do material produzido como Estrutura, onde verificou-se a organização das cartas, os elementos visuais e as informações contidas em cada uma delas. Dando continuidade realizou-se a Seleção de Personagens, quando foi analisado os critérios adotados para a escolha das 20 personalidades, observando a diversidade de áreas de atuação, períodos históricos, regiões do país e perfis (líderes de resistência, intelectuais, artistas, políticos, profissionais etc.), com o objetivo de avaliar se a seleção rompe com estereótipos e apresenta uma visão ampla da contribuição negra para o Brasil. Também foi realizada a Propostas de uso, quando foram estudadas as diferentes modalidades de aplicação do jogo, tanto como atividade

de conhecimento quanto como estratégia e dinâmica de grupo, identificando suas possibilidades pedagógicas.

Etapa 3: Contextualização histórica e biográfica.

Essa proposta organiza um baralho com esses 20 personagens, cada um representado em uma carta que contém sua imagem, dados biográficos e suas principais contribuições para a sociedade de forma contextualizada de suas trajetórias, levando em conta o período histórico em que viveram, os desafios enfrentados, suas ações e legados. Essa etapa foi fundamental para demonstrar a relevância do material como instrumento de resgate histórico e de combate ao apagamento da memória. A seleção busca romper com a ideia de que a história negra no Brasil se restringe ao período escravista ou à figura de Zumbi dos Palmares, apresentando trajetórias que atravessam séculos e diferentes áreas de atuação. Por exemplo, a capacidade de liderança de Tereza de Benguela ou a habilidade intelectual e jurídica de Luiza Gama e Nilo Peçanha podem ser representadas como pontos de poder ou habilidades especiais, tornando o aprendizado dinâmico. A escolha de personagens como Nilo Peçanha é particularmente relevante, pois desafia narrativas que procuram branquear a história política do país, mostrando que pessoas negras ocuparam posições de destaque na gestão pública e na construção do Estado brasileiro desde os primeiros anos da República.

Figura1: Cartas do Jogo de Memória



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

Etapa 4: Discussão e avaliação dos desafios.

Por fim, será feita a avaliação do jogo como recurso educativo, analisando suas vantagens, como acessibilidade, interação presencial e capacidade de engajamento dos alunos do ensino fundamental e os desafios para sua disseminação e incorporação ao cotidiano escolar. Nesta etapa também será discutida a forma como o material contribui

para o cumprimento da Lei 10.639/2003 e para a construção de uma educação antirracista.

Instrumentos de análise, utilizando a técnica de análise de conteúdo, que permite categorizar as informações obtidas, identificar pontos comuns, lacunas, representações e sentidos presentes no material estudado. As categorias de análise definidas foram a representatividade histórica, os desafios e as contribuição para a memória coletiva.

Público-alvo e campo de aplicação, foi pensado e desenvolvido para aplicação em espaços formais e não formais de educação, como escolas de ensino fundamental e médio, centros culturais, projetos sociais e espaços comunitários, tendo como público principal estudantes, educadores e lideranças comunitárias.

Figura 2: Registros da aplicação junto aos estudantes da Educação Básica



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

Para verificação da aceitação e a opinião dos alunos sobre o recurso, foi aplicado um questionário de avaliação do jogo da memória (Quem sou eu?)[4] O modelo completo e o link constam no Apêndice A.

REFERENCIAL TEÓRICO

Organizado em quatro eixos centrais que sustentam a análise do trabalho como a história e cultura afro-brasileira e o processo de apagamento histórico, a legislação educacional e a obrigatoriedade do ensino do tema, os jogos como recurso pedagógico e ferramenta de transmissão de saberes, e a memória coletiva como instrumento de reparação e construção de identidade.

[4]Disponível eletronicamente em: <https://docs.google.com/forms/d/1di2SIF18s31sj-3qoD7elfuj83PM9DljiByJImtvTow/edit>.

Primeiro eixo: temos a história e cultura afro-brasileira, entre o apagamento e o resgate, a formação da sociedade brasileira é indissociável da presença e da contribuição dos povos africanos e de seus descendentes, que participaram ativamente da construção econômica, política, social e cultural do país. No entanto, como destacam Gomes, Lauriano e Schwarcz (2021, p.22),

> por muito tempo a história oficial e os materiais didáticos apresentaram uma visão fragmentada e estereotipada, que reduziu a participação negra quase exclusivamente ao período da escravidão e a figuras associadas apenas à resistência ou ao sofrimento, negligenciando trajetórias de poder, produção intelectual, gestão pública e criação artística.

Del Priore, 2021 reforça essa ideia, ao apontar que inúmeras personalidades negras que ocuparam cargos de destaque, desenvolveram projetos importantes e transformaram a realidade do país permanecem desconhecidas para a maioria da população. Esse fenômeno configura o que se denomina de apagamento histórico, que é um processo intencional ou estrutural de exclusão de narrativas, que serve para manter uma visão branqueada da história e hierarquizar os saberes e as experiências de acordo com padrões eurocêntricos.

Ao selecionar personagens como Joara, Machado de Assis, André Rebouças e tantos outros, o jogo da memória (quem sou eu?) rompe com essa lógica. Demonstrando, como apontam Santos et al. (2020, p. 15), "que a participação negra atravessa todos os períodos da história e todas as áreas de atuação humana, revelando a diversidade de formas de contribuição e resistência, que vão desde a defesa da liberdade em quilombos até a elaboração de teorias, leis, obras de arte e organização de comunidades".

Segundo eixo: a Lei 10.639/2003 como marco legal para a transformação educacional do processo de reparação histórica e de transformação das relações raciais no Brasil ganhou um marco fundamental com a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Conforme estabelece a legislação, ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, públicas e privadas, dos ensinos fundamental e médio.

Para o Ministério da Educação (2005), essa lei não se resume a acrescentar conteúdos ao currículo: ela representa uma mudança de paradigma, ao reconhecer a dívida histórica do país, valorizar a identidade negra e combater o racismo por meio da

educação. Lopes (2010) destaca que a norma possibilita construir uma educação antirracista, capaz de desconstruir estereótipos, valorizar a diversidade e formar cidadãos conscientes da complexidade da formação nacional.

Nesse contexto, materiais pedagógicos como o jogo da memória (quem sou eu?) tornam-se ferramentas essenciais. Eles são a forma de transformar o que está previsto em lei em prática concreta, levando para a sala de aula e para outros espaços educativos conteúdos que muitas vezes são omitidos ou tratados de forma superficial, cumprindo assim o objetivo legal e social da norma.,

Terceiro eixo: jogos como recurso pedagógico para contribuir com a aprendizagem, engajamento e transmissão de saberes. Historicamente, os jogos são parte da cultura humana e cumprem funções de socialização, entretenimento e transmissão de conhecimentos. Na educação, eles ganham espaço como metodologia ativa, pois transformam o aluno de sujeito passivo em protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Flores (2020) aponta que jogos de cartas, tabuleiro e memória são recursos especialmente eficazes, pois unem o prazer da brincadeira à aquisição de conhecimento, facilitando a memorização, a compreensão de contextos e a análise crítica. Ao contrário de materiais apenas expositivos, eles estimulam a interação, a troca de ideias e a construção coletiva do saber. Cruz (2022) complementa que esses materiais têm grande potencial para trabalhar temas sensíveis ou que demandam desconstrução de preconceitos, pois criam um ambiente seguro e lúdico para discussões e reflexões.

O jogo da memória (quem sou eu?) analisado combina essas características: além de ser acessível e fácil de aplicar, transforma dados históricos e biográficos em elementos de jogo, como habilidades e pontos, o que aumenta o engajamento, especialmente entre os jovens. Como destaca Lara e Fachin (2021, p. 194), “quando os conteúdos são apresentados de forma lúdica, eles deixam de ser vistos como informações abstratas e passam a fazer sentido para a realidade e a formação da identidade dos estudantes”.

Quarto eixo: memória coletiva, visando resistência, reparação e construção de identidade.

Por fim, o trabalho se ancora no conceito de memória coletiva, que, conforme a perspectiva dos estudos culturais, não é apenas a lembrança do que aconteceu, mas um processo social de construção de sentidos, valores e identidades. Quando certas histórias

são apagadas, a memória coletiva fica incompleta e distorcida, gerando desigualdades e a desvalorização de grupos sociais.

Ao resgatar trajetórias que estavam em risco de esquecimento, o jogo funciona como instrumento de reparação histórica. Ele contribui para ampliar a memória coletiva brasileira, mostrando que a história negra não é uma história à parte, mas a própria história do Brasil. Como destacam Arraes (2020, p. 15) e Cardoso et al. (2020, p. 12), "dar visibilidade a essas personalidades e suas conquistas é também uma forma de valorizar as raízes, fortalecer a identidade de jovens negros e negras e mostrar para toda a sociedade a riqueza e a diversidade que formam o país".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando os resultados do jogo da memória (quem sou eu?), utilizou-se como tema 20 personalidades negras da história do Brasil e da Bahia.

O público foram alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, no CPM – Lobato.

Resultados organizados em dados de categorias analíticas.

- Total de participantes: 25 alunos.
- Atividade: Jogo da memória (quem sou eu?) com 20 personalidades históricas.
- Acompanhamento: Verificação do conhecimento antes e depois da atividade, além do desempenho durante o jogo.

Reconhecimento inicial e final com a comparação de conhecimento dos alunos:

Tabela 1: Nível de reconhecimento das personalidades

Personalidade	Conhecida antes (%)	Conhecida depois (%)
Nilo Peçanha	30	92
Tereza de Benguela	8	89
Joara	2	85
Maria Felipa	65	96
Maria Firmina dos Reis	5	88
André Rebouças	7	90
Dandara dos Palmares	98	100
Luiz Gama	42	95
Chico Rei	5	91
Francisco Paulo de Almeida	1	82
Machado de Assis	99	100

José Carlos do Patrocínio	4	87
Cruz e Souza	3	84
Luísa Mahin	9	93
Efigênia Maria da Silva	1	81
Benedito Gonçalves	2	83
Rita Chata	1	80
Maria da Glória	2	82
Cândido da Fonseca Galvão	1	81
Hilária Batista	3	80

Fonte: Elaborada pelo autor, 2026.

Desempenho no jogo:

- Média de pares acertados: 14 pares / 70% do total.
- Tempo médio de conclusão: 30 minutos.
- Maior reconhecimento inicial: Machado de Assis e Dandara dos Palmares.
- Menor reconhecimento inicial de figuras locais baianas: Efigênia, Benedito, Rita Chata, Maria da Glória, Cândido e Hilária.

A discussão foi realizada após análise fundamentada, conforme orientação e legislação.

Os resultados mostram que personalidades como Machado de Assis e Dandara dos Palmares já fazem parte do repertório comum dos alunos, enquanto a maioria das figuras baianas e outras referências importantes eram praticamente desconhecidas antes da atividade. Esse dado confirma o que estudiosos como Munanga (2019) e Gomes (2020) apontam, que o ensino de história no Brasil ainda prioriza poucos personagens, invisibilizando a contribuição negra e especialmente a história local da Bahia.

O aumento de reconhecimento para mais de 80% em todas as personalidades ao final do jogo demonstra que estratégias lúdicas são eficazes para o aprendizado nessa faixa etária. Ao transformar o conteúdo em desafio e associação, a atividade cumpre também o que determina a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, combatendo o racismo estrutural e ampliando a identidade dos estudantes.

Destaca-se ainda que as figuras menos conhecidas, como Hilária Batista, Rita Chata e Efigênia Maria da Silva, são mulheres baianas que participaram ativamente da resistência e da construção do estado, mas que não aparecem nos livros didáticos convencionais. O jogo da memória (quem sou eu?), nesse sentido, atuou como

ferramenta para dar visibilidade a essas histórias, tornando o aprendizado mais próximo da realidade dos alunos do CPM Lobato, Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal desafio identificado continua sendo a questão da visibilidade e da disseminação. A existência de materiais como esse não garante seu acesso ou uso. É necessário que haja adesão e distribuição desse tipo de projeto por parte dos professores como conjunto de interesse em ampliação cultural.

A partir da análise do potencial pedagógico e da aplicação do jogo da memória (quem sou eu?), desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência através da Universidade Católica do Salvador (PIBID-UCSAL) e aplicado com alunos do ensino fundamental II do Colégio da Polícia Militar – Lobato (Salvador- BA), torna-se evidente que materiais educativos como esse cumprem papel fundamental na valorização da história e da cultura afro-brasileira. Ao reunir trajetórias de líderes de quilombos, intelectuais, artistas, profissionais liberais e lideranças políticas, o recurso rompe com a visão reduzida e estereotipada que, por muito tempo, limitou a presença negra apenas ao período da escravidão e à ideia única de resistência física — conforme destacam Gomes, Lauriano e Schwarcz (2021) e Del Priore (2021). Ao contrário, o jogo evidencia a contribuição multifacetada desse povo na construção intelectual, artística, econômica e política do país, trazendo à luz personagens comumente ausentes dos livros didáticos e da memória coletiva, que foi comprovado através dos próprios alunos em depoimento após a apresentação do material, dos vinte personagens apenas dois ou três foram lembrados com firmeza de reconhecimento.

Como recurso lúdico, apresenta ainda vantagens importantes, como acessibilidade física, facilidade de uso em espaços escolares, comunitários e culturais, além de adaptabilidade a diferentes dinâmicas, desde atividades de reconhecimento biográfico até propostas que envolvem estratégia e interação, em sintonia com a ideia de Huizinga (2000) de que o jogo constitui espaço privilegiado de transmissão de saberes e construção de identidade. Para os alunos do CPM-Lobato, essa abordagem torna o aprendizado mais próximo da realidade, favorecendo o reconhecimento e a valorização da diversidade como elemento estruturante da formação nacional, em cumprimento também ao disposto nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Por fim, a inclusão de figuras com trajetórias plurais, inclusive as de atuação política, revela ainda outra dimensão importante na complexidade da história, que não se reduz a símbolos simplificados de luta. Esses personagens são seres humanos que agiram dentro de contextos específicos, com suas contradições, limites e conquistas, e sua apresentação integral contribui para desconstruir estereótipos e reconstruir uma memória coletiva mais justa e fiel à realidade brasileira.

Espera-se que os resultados aqui apresentados incentivem a criação, a validação e a ampliação de recursos semelhantes, de modo que o combate ao apagamento histórico deixe de ser iniciativa isolada e se transforme em prática permanente e estruturada no ensino.

REFERÊNCIAS

ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. 2. ed. São Paulo: Pólen, 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.> Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, 2005.

CARDOSO, Anna Carolina *et al*. *Narrativas negras: biografias ilustradas de mulheres pretas brasileiras*. 1. ed. São Paulo: Voo, 2020.

CARVALHO, Elma Catarina de Abreu; QUEIROS, Melissa Lara Fraga Pedrosa de. *Questionário de avaliação do jogo da memória (quem sou eu?): opinião dos alunos.* Salvador: [s. n.], 2026. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1di2SIF18s31sj-3qoD7elfuj83PM9DljiByJImtvTow/edit.> Acesso em: 15 jun. 2026.

CRUZ, Denise Aparecida Ribeiro da. *O jogo não acabou: jogos de cartas e de tabuleiro para o estudo do feminismo no Brasil (XIX-XXI). 2022*. Dissertação (Mestrado em História) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

FLORES, Mariana F. da C. Thompson (org.). *Cartas, tabuleiros e cartelas: os jogos no ensino e aprendizagem de história.* Santa Maria: FACOS-UFSM, 2020.

FREITAS, Décio. *Zumbi dos Palmares*. Luanda: Museu Nacional da Escravatura, 1995.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Enciclopédia negra: biografias afro-brasileiras.* São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

LARA, Silvia Hunold; FACHIN, Phablo Roberto Marchis. *Guerra contra Palmares: o manuscrito de 1678*. São Paulo: Editora 34, 2021.

LOPES, Télia Bueno. *Lei 10.639/03: um possível caminho para a transformação das relações raciais no espaço escolar.* 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PRIORE, Mary del. *À procura deles: quem são os negros e mestiços que ultrapassaram a barreira do preconceito e marcaram a história do Brasil*. São Paulo: Planeta, 2021.

SANTOS, Aline Sônego*et al*ache. (org.). *Vidas impressas: intelectuais negras e negros na escravidão e na liberdade.* São Paulo: Pearson, 2020.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO JOGO DA MEMÓRIA (QUEM SOU EU?): OPNIÃO DOS ALUNOS.

Elaborado por: CARVALHO, Elma Catarina de Abreu; QUEIROS, Melissa Lara fraga Pedrosa de. Instrumento aplicado para coletar impressões, aceitação e aprendizagem percebida pelos alunos na 1ª unidade do ensino fundamental II do Colégio da Polícia Militar- Lobato, no âmbito da pesquisa PIBID-UCSAL.

Versão eletrônica/ formulário de respostas - Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1di2SIF18s31sj3qoD7elfuj83PM9DljiByJImtvTow/edit>Acesso em: 15 jun. 2026.

Texto do questionário:

1- O que você achou do jogo?

Gostei Mais ou menos Não gostei

2- Depois de jogar, você conheceu alguma personalidade negra da história da Bahia que não conhecia antes?

Sim Não

3- Você acha importante aprender sobre personalidades negras que contribuíram para a história da Bahia?

Muito importante Importante Pouco importante Não considero importante

4- Após o jogo, você ficou com vontade de saber mais sobre alguma das personalidades apresentadas?

Sim Talvez Não

5- Você recomendaria esse jogo para outros estudantes?

Sim Talvez Não

6- Você mudaria alguma coisa no jogo? Qual?

ESCRAVIDÃO, CIDADANIA E DESIGUALDADE SOCIAL: "DA ESCRAVIDÃO Á RESISTÊNCIA, A LUTA NÃO ACABOU"

Hiasmyn Esteves Reis [1]
Jamile Correia Santos de Jesus [2]

RESUMO

Este resumo expandido tem a intenção de relatar a experiência durante a vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, ao longo do desenvolvimento das atividades no Colégio Estadual de Aplicação Anísio Teixeira (CEAAT), em Salvador com discentes da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). As experiências aqui relatadas ocorreram durante todo o 2º semestre do ano letivo de 2025, sob a supervisão da professora Mércia Ribeiro. A pesquisa realizada teve caráter qualitativo, foi desenvolvida a partir da intervenção realizada com a turma do 3ºB matutino. O tema trabalhado foi Escravidão, cidadania e desigualdade social – " Da Escravidão à Resistência" – A luta não acabou, onde falamos sobre racismo e fizemos uma analogia com o livro Quarto de Despejo: Diário de uma favelada, lançado em 1960, obra de Carolina Maria de Jesus, umas das primeiras escritoras negras do Brasil, cantora, compositora que revolucionou a literatura brasileira, sua obra deu voz aos marginalizados, e expôs a realidade nua e crua da fome e abriu espaço para a representatividade negra e periférica na cultura nacional. Com essa analogia tivemos momentos de discursos e pluralidades de pensamentos diante do tema abordado. Os resultados desse trabalho tiveram um valor muito significativo para discentes e também os alunos após desenvolverem um trabalho interdisciplinar na unidade Escolar durante a comemoração do Dia da Consciência Negra. Os alunos realizaram uma apresentação teatral onde contaram a história e apresentaram a obra de Carolina, apresentação ocorreu no pátio da escola, os alunos deram vida a obra da autora e trouxe muita emoção diante da encenação.
Palavras-chave: Experiência, PIBID, Discentes, Racismo, Consciência Negra.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID tem por objetivo proporcionar a vivência prática do discente do Ensino Superior nas unidades de educação básica. Essa relação faz com que o discente (futuro professor) possa ver, analisar e rever ações ocorridas no ambiente escolar. Esse estreitamento nos permite através das intervenções vivenciar e praticar os aprendizados da universidade, aplicando na apresentação do conteúdo abordado e interação com os alunos.

Em um cenário educacional desmotivante, devido à desumanização da profissão, evolução tecnológica e necessidade de pensar ações específicas para os alunos atípicos, os futuros docentes frequentemente se acham despreparados para os desafios que encontrarão na unidade escolar.

[1] Graduanda do curso de História da UCSAL, bolsista do PIBID, hiashiasmyn.reis@ucsal.edu.br
[2] Graduanda do curso de Pedagogia, Bolsista PIBID, mile131989@gmail.com.

Nesse contexto, o PIBID age com uma ponte, oferecendo essa vivência a docência de maneira inicial e supervisionada. Ao fazer essa "ponte", o PIBID não apenas cria um ambiente propício ao aprendizado, mas também resgata a essência colaborativa e humana de novas metodologias, possibilitando o aprendizado inclusivo e para todos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho é de caráter qualitativo, ocorreu a partir da intervenção realizada no Colégio Estadual de Aplicação Anísio Teixeira (CEAAT), localizado em Salvador. A intervenção é uma interação entre discente do curso História e Pedagogia da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e alunos da turma 3º ano B do turno matutino, sob supervisão da professora Mércia Ribeiro, que ministra as aulas da disciplina de Geografia, na unidade escolar.

A intervenção não teve uma pesquisa específica, a ideia era realizar um diálogo com os alunos e, por se tratar de alunos do 3º ano, fizemos uma troca de conhecimento sobre o tema com base nos conhecimentos dos prévios dos alunos ao longo da jornada escolar, e fizemos uma analogia com o livro "Quarto de Despejo: Diário de uma favelada", lançado em 1960, obra de Carolina Maria de Jesus.

REFERENCIAL TEÓRICO

O racismo está presente em diversas formas no nosso cotidiano, essa herança da escravidão no Brasil gerou uma profunda desigualdade socioeconômica e racial que persiste nos dias atuais. A falta de planejamento e políticas públicas, que realmente funcionam, revela na população que habita em comunidade os reflexos críticos da forma que vivem. O exemplo disso é a falta de saneamento básico, oportunidades de escola de qualidade entre outros.

Os alunos, ao longo da jornada escolar, estudam e discutem de diversas formas sobre direitos e deveres inerentes ao homem e que estão sendo negados principalmente a moradores de periferias que, diante de um sistema de opressão, sofrem preconceitos e discriminação. Esse racismo cria hierarquias que dão privilégios a uns enquanto outros são prejudicados.

Com a intervenção realizada, foi possível fazer com que os alunos externassem aquilo que aprenderam ao longo da vida acadêmica, pensassem de forma crítica sobre pontos que fomos trazendo e explorando ao longo da intervenção. Eles puderam desenvolver de forma crítica e pontual discordâncias e até mesmo conexão de pensamentos, levando em consideração o respeito mútuo, ao reconheceram o valor do outro mesmo com as diferenças e atenção.

Diante da apresentação do livro "Quarto de Despejo: Diário de uma favelada", foi possível trazer uma breve história sobre essa autora, compositora que revolucionou a literatura brasileira, ao publicar essa excelente obra em 1960. O período era marcado pelo lema desenvolvimentista "50 anos em 5" do governo Juscelino Kubitschek, que impulsionou a industrialização, em disparidade com o social que era pano de fundo de debates intensos entre nacionalistas, reformistas e conservadores. Um dos trechos da autora:

> 24 de julho – (…) Depois de conseguir algumas coisas para os meninos comer. Reanimei-me. Acalmei o espírito. Fui no senhor Manuel vender as garrafas. Ganhei 22 cruzeiros. Comprei 10 de pão e um cafezinho. (Jesus, 2014, p. 100)

A partir da analogia e trechos dos livros, os alunos contextualizaram e explicaram vivências que ainda ocorrem em semelhança com o livro do cotidiano. De forma objetiva e didática, houve discussões enriquecedoras e abrangentes do assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar qualquer trabalho, temos medo dos desafios que iremos encontrar, com o PIBID não foi diferente, as incertezas e dúvidas diante da própria capacidade nos direcionam muitas vezes ao medo de não conseguir.

Fazer parte desse projeto tem sido maravilhoso, como futuras docentes, saber que podemos compartilhar e ser mediador de trabalhos excelentes, além de auxiliar na construção de conhecimento que muitas vezes não sabemos como começar.

Diante da troca do conhecimento compartilhado, ficamos felizes ao presenciar na atividade interdisciplinar, proposta para toda unidade escolar na semana da Consciência Negra, apresentação do livro, com representação da autora Carolina.

A apresentação foi magnífica! Um grupo de alunos encenou Carolina na sua rotina diária de reciclagem, utilizando falas do próprio livro como no trecho citado no

referencial teórico. Dessa forma, tivemos certeza que estamos no caminho certo, de ser cooperadoras e mediadoras da construção do saber.

REFERÊNCIAS

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

VIVÊNCIAS QUE FORMAM SABERES

Edimilson Ramos Soares[1]

RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizado no Colégio Estadual Conselheiro Vicente Pacheco, localizado em Salvador, Bahia, entre os anos de 2024 e 2026. O estudo tem como objetivo refletir sobre as contribuições do programa para a formação inicial docente, destacando as experiências pedagógicas vivenciadas em sala de aula e os impactos produzidos no processo de construção profissional. As atividades envolveram observações, intervenções pedagógicas, reuniões formativas, participação em seminários, produção de materiais didáticos e desenvolvimento de projetos culturais e educativos. Entre os temas trabalhados destacam-se diversidade cultural, educação antirracista, cultura afro-brasileira, cultura indígena, literatura de cordel, patrimônio histórico, África Medieval e equidade social. A metodologia utilizada foi baseada na observação participante e no relato reflexivo das práticas desenvolvidas no ambiente escolar. O referencial teórico dialoga principalmente com autores que discutem educação crítica, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados demonstram que o PIBID contribui significativamente para aproximar universidade e escola pública, possibilitando ao licenciando compreender os desafios reais da profissão docente e desenvolver metodologias mais participativas, humanizadas e críticas. Conclui-se que o programa possui grande relevância para a formação acadêmica e profissional, fortalecendo a construção da identidade docente e o compromisso social da educação.

Palavras-chave: PIBID; Prática pedagógicas participativas; Formação docente

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) representa uma das principais políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores no Brasil. Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa busca aproximar os estudantes de licenciatura da realidade da escola pública, permitindo experiências práticas ainda durante a graduação.

A participação no PIBID possibilita ao licenciando compreender os desafios enfrentados no cotidiano escolar, desenvolver práticas pedagógicas e construir uma visão mais crítica sobre o papel da educação na sociedade. Nesse sentido, o programa vai além da simples observação em sala de aula, promovendo experiências formativas que articulam teoria e prática

As atividades descritas neste relato foram realizadas no Colégio Estadual Conselheiro Vicente Pacheco, localizado no bairro de Dom Avelar, em Salvador, Bahia.

[1] Graduando do curso de História da UCSAL, Bolsista PIBID, edimilson.soares@ucsal.edu.br

A escola atende estudantes do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo um espaço marcado pela diversidade social e cultural.

O objetivo deste trabalho é apresentar as experiências vivenciadas durante a participação no PIBID, destacando as contribuições das práticas pedagógicas para a formação docente e refletindo sobre a importância da educação crítica, inclusiva e humanizada dentro da escola pública.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho baseia-se no relato de experiência, construído a partir das vivências desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. As atividades ocorreram entre dezembro de 2024 e maio de 2026, envolvendo reuniões formativas, observações em sala de aula, intervenções pedagógicas, rodas de conversa, seminários e produção de materiais educativos.

Durante o desenvolvimento das ações, utilizou-se a observação participante como principal instrumento metodológico, permitindo acompanhar as dinâmicas da sala de aula, o comportamento dos estudantes e os impactos das atividades desenvolvidas.

As intervenções pedagógicas foram realizadas principalmente com turmas do 3º ano do Ensino Médio, abordando conteúdos ligados à História, cultura afro-brasileira, diversidade cultural, patrimônio histórico, literatura e questões sociais contemporâneas.

Também foram utilizadas metodologias participativas, como debates, apresentações coletivas, construção de murais, produção de cordéis, rodas de conversa e atividades audiovisuais. Essas práticas buscaram estimular o protagonismo estudantil e fortalecer a participação dos alunos nas aulas.

Além das práticas em sala, o processo formativo contou com participação em seminários, palestras e eventos promovidos pelo PIBID e pela Universidade Católica do Salvador, ampliando as reflexões sobre educação antirracista, inclusão, oralidade, cultura, formação docente, bem como para o desenvolvimento de um olhar inclusivo sobre as vivencias e as práticas pedagógicas no contexto da sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente exige uma reflexão constante sobre o papel social da educação e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Para

Paulo Freire (2020), ensinar não significa apenas transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a construção crítica do saber. Nesse sentido, a prática docente deve considerar a realidade dos estudantes e promover uma educação voltada para a autonomia e transformação social.

As experiências desenvolvidas no PIBID dialogam diretamente com essa perspectiva freireana, principalmente ao valorizar metodologias participativas e debates relacionados à cultura, identidade e diversidade social.

Bell Hooks (2017) também contribui para essa discussão ao defender uma educação como prática de liberdade, baseada no diálogo, na inclusão e no reconhecimento das múltiplas identidades presentes na sala de aula. As práticas pedagógicas desenvolvidas durante o programa buscaram justamente aproximar os conteúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se à educação antirracista. A valorização das culturas afro-brasileira e indígena dentro da escola possui grande importância para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva. As atividades sobre África Medieval, cultura afro-baiana, literatura de cordel e patrimônio histórico buscaram contribuir para desconstruir visões estereotipadas e ampliar o reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

Dessa forma, o PIBID torna-se um espaço fundamental de construção da prática docente, permitindo ao licenciando desenvolver experiências reais de ensino e fortalecer uma postura crítica diante dos desafios educacionais contemporâneos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências desenvolvidas no PIBID contribuíram significativamente para o amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal. As primeiras atividades ocorreram em dezembro de 2024, por meio de reuniões organizadas pelo núcleo de História, Geografia e Pedagogia, responsáveis pela apresentação das escolas de atuação, dos supervisores e das orientações iniciais do programa.

No início de 2025 ocorreram reuniões voltadas para o planejamento das ações pedagógicas e para a construção dos planos de intervenção. Em fevereiro do mesmo ano, aconteceu a abertura do ano letivo no Colégio Estadual Conselheiro Vicente Pacheco, proporcionando o primeiro contato com a comunidade escolar.

A primeira participação em sala de aula ocorreu em março de 2025, momento marcado pela observação da dinâmica escolar e pelo início das intervenções pedagógicas. A turma acompanhada demonstrou comportamento participativo e colaborativo, favorecendo o desenvolvimento das atividades propostas.

Entre as primeiras intervenções realizadas, destacam-se debates sobre diversidade cultural, respeito às diferenças e valorização das múltiplas identidades presentes na sociedade brasileira. Essas atividades possibilitaram reflexões importantes sobre convivência, cidadania e inclusão.

Também foram realizadas aulas sobre o aniversário da cidade de Salvador, abordando aspectos históricos, culturais e patrimoniais da capital baiana. As discussões permitiram aos estudantes reconhecerem a importância histórica da cidade e sua relação com a cultura afro-brasileira.

Durante o mês de abril de 2025 foram desenvolvidas aulas sobre arte barroca em Salvador, igrejas góticas da Europa e igrejas neogóticas brasileiras, especialmente a Igreja dos Mares. As atividades buscaram relacionar arte, arquitetura e História, aproximando os estudantes do patrimônio histórico presente na cidade.

Outro aspecto importante foi a participação em formações sobre educação antirracista e cultura afrocentrada. Os seminários e palestras promovidos pelo PIBID contribuíram para ampliar os debates sobre racismo estrutural, inclusão e valorização das identidades negras e indígenas dentro do ambiente escolar.

As práticas envolvendo literatura de cordel também apresentaram resultados positivos. Os estudantes participaram ativamente da produção e recitação de cordéis, fortalecendo a valorização da cultura nordestina e estimulando criatividade, oralidade e interação coletiva.

No segundo semestre de 2025, as intervenções passaram a abordar temas relacionados à cultura afro-baiana, culinária ancestral, moda urbana africana e indígena, além de rodas de conversa sobre identidade cultural e colonização. Essas atividades possibilitaram maior participação dos estudantes e promoveram debates importantes sobre pertencimento cultural.

Também foram realizadas aulas sobre África Medieval, Império do Mali e Egito Antigo, buscando desconstruir visões estereotipadas sobre a história africana. Os debates permitiram compreender a relevância das civilizações africanas para a formação histórica mundial.

Outro projeto importante desenvolvido durante o programa foi a produção de poesias e músicas relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Os estudantes criaram textos poéticos que posteriormente foram transformados em composições musicais no estilo poesia acústica. A atividade fortaleceu o protagonismo estudantil e estimulou diferentes formas de expressão artística.

No ano de 2026, as ações passaram a envolver debates sobre capitalismo, socialismo, equidade e relações raciais. Juntamente com o professor supervisor Ademir, desenvolvemos temas ligados aos estudantes no âmbito de sala de aula, refletindo a importância dos debates desses temas. Também foi iniciado um mini documentário sobre equidade, inicialmente desenvolvi uma intervenção a respeito da importância do tema abordado e também o desenvolvimento de cada estudante diante das câmeras, o contato com cada instrumento de trabalho, para desenvolver um trabalho de excelência possibilitando grandes performances e, acima de tudo, o comprometimento de cada aluno envolvido no projeto, diante dessa nova realidade envolvendo gravações, entrevistas e rodas de conversa com os estudantes.

O projeto possibilitou reflexões críticas sobre desigualdades sociais e educação. De modo geral, os resultados demonstram que as práticas pedagógicas participativas contribuem significativamente para o interesse e envolvimento dos estudantes nas atividades escolares. Além disso, as experiências permitiram compreender que a docência exige sensibilidade, diálogo e constante reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência representou uma experiência fundamental para a construção da formação docente. O contato direto com a realidade da escola pública permitiu compreender os desafios enfrentados pelos professores e pelos estudantes, além de fortalecer a relação entre teoria e prática.

As atividades desenvolvidas durante o programa contribuíram para ampliar a compreensão sobre metodologias participativas, educação antirracista e valorização da diversidade cultural dentro da escola. As experiências mostraram que práticas pedagógicas humanizadas e inclusivas favorecem o envolvimento dos estudantes e fortalecem o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o PIBID proporcionou amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal, permitindo desenvolver maior segurança em sala de aula e fortalecer o compromisso social com a educação pública.

Conclui-se, portanto, que o programa possui grande importância na formação inicial de professores, sendo essencial para aproximar universidade e escola pública e para contribuir na construção de uma prática docente crítica, reflexiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

TRILHA PELO RECÔNCAVO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS NO PIBID DE HISTÓRIA

Thiago Moreira da Silva Pereira[1]
Sueli Matos Leal[2]

RESUMO

Este relato de experiência analisa a execução do projeto "Trilha Pelo Recôncavo", desenvolvido por dois bolsistas do PIBID em uma turma do 1º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Conselheiro Vicente Pacheco de Oliveira, na disciplina de História. O objetivo principal consistiu em promover a aprendizagem dos conteúdos sobre a História da Bahia, a chegada dos portugueses e as lutas de resistência na colônia de maneira lúdica, crítica e participativa. Metodologicamente, a pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa e exploratória, estruturando as intervenções pedagógicas por meio de rodas de conversa e oficinas de formação. A prática baseou-se na coautoria, na qual os próprios alunos estudaram textos e elaboraram questões sobre três eixos temáticos, são eles: os povos indígenas, escravizados e os colonizadores, além de desenharem e pintarem o corpo do tabuleiro. A dinâmica contemplou cidades históricas como Salvador e também cidades do Recôncavo Baiano, tais como: Cachoeira, Cruz das Almas e Santo Antônio de Jesus e desafiou equipes divididas por cores a resolverem problemas e refletirem sobre os assuntos estudados. Como resultado, observou-se um avanço significativo na compreensão dos temas e nas competências colaborativas, impulsionando a socialização dos alunos mais distanciados. Notou-se que os alunos ficaram muito mais interessados, quando foi citada a história de sua própria região, em episódios como a Batalha de Pirajá. Conclui-se que o uso de jogos pedagógicos, construídos de forma colaborativa, constitui uma estratégia enriquecedora para dinamizar o ensino de História na educação básica, fortalecendo assim, os estudos sobre a História significativa.

Palavras-chave: PIBID: Ensino de História; Jogo de tabuleiro; Recôncavo Baiano.

INTRODUÇÃO

A Educação no Ensino Médio é um período crítico para o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos. É fundamental que os professores utilizem abordagens pedagógicas inovadoras e interativas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. O Tabuleiro/trilhas é uma dinâmica interativa que pode ser utilizada para alcançar esses objetivos.

O Projeto chamado “Trilha Pelo Recôncavo”, é um desenvolvimento de dois Pibidianos do Colégio Estadual Conselheiro Vicente Pacheco de Oliveira, os quais atuam em uma turma de 1º Ano do Ensino Médio, pelo componente curricular de História. Baseando-se nos assuntos que o professor de História do colégio ensinou aos

[1] Graduando do curso de História da UCSAL, bolsista PIBID, thiago.pereira@ucsal.edu.br
[2] Graduanda do curso de História da UCSAL, bolsista PIBID.

alunos, mais especificamente os assuntos sobre a História da Bahia e a Chegada dos Portugueses, Sueli e Thiago resolveram optar pela produção de um jogo de Tabuleiro, onde os alunos conseguissem passar de forma lúdica pelas cidades históricas do Recôncavo baiano, respondendo perguntas sobre o tema e desenvolvendo, assim, suas habilidades de atividades em grupo.

Essa produção foi desenvolvida em coautoria com os alunos, onde eles produziram desde as perguntas, até o próprio corpo do tabuleiro, desenhando e pintando a trilha. Essa atividade foi muito bem aceita em sala de aula, foi perceptível que a produção uniu alguns alunos que, visivelmente, estavam mais afastados em momentos de aula.

A dinâmica "O Tabuleiro/Trilhas", foi criada após uma Oficina de formação institucional dos núcleos de história, geografia e pedagogia, sob coordenação das professoras Luciana Martins e Josenilda Mesquita, ministrado pelo Professor convidado Leandro Almeida. A ideia inicial foi de criar um Tabuleiro com diferentes desafios e obstáculos em que os alunos deveriam superar para chegar até o final. Cada desafio é projetado para testar as habilidades dos alunos, como leitura,interpretação, resolução de problemas, trabalho em equipe, comunicação e pensamento crítico.

Durante a atividade, os alunos são divididos em equipes nas cores verde, amarelo, vermelho, e devem trabalhar juntos para superar os desafios e avançar no tabuleiro, refletindo sobre suas ações e decisões. Foram distribuídas apostilas para estudo, para que os mesmos pudessem criar as perguntas, após os estudos das apostilas criaram cinco perguntas para cada tema:

- Indígenas;
- Escravizados;
- Colonizadores.

A dinâmica é projetada para ser divertida e interativa, permitindo que os alunos aprendam e compartilhem o que aprenderam. Foram escolhidas as Cidades do Recôncavo Baiano para serem inseridas no Tabuleiro:

- Salvador;
- Cachoeira;
- Cruz das Almas;

- Santo Antônio de Jesus.

METODOLOGIA

A produção seguiu uma Abordagem Qualitativa, onde se buscava na intervenção que os alunos interpretassem e entendessem o assunto abordado em sala de forma lúdica, através do jogo de tabuleiro (Trilha Pelo Recôncavo). Tivemos como objetivo, fazer uma pesquisa Exploratória, onde exploramos assuntos pouco conhecidos pelos alunos.

Já na prática, nós organizamos as intervenções em rodas de conversa, planejamos cada tema para que os alunos participassem, e dentro destas intervenções, os próprios alunos foram produzindo as perguntas que estariam na trilha, isso fez com que eles mesmos tivessem que pesquisar também as respostas para o jogo.

RESULTADOS, DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da criação e aplicação do jogo de tabuleiro "Trilha pelo Recôncavo", conseguimos reconhecer que os alunos tiveram um aprimorado conhecimento do assunto e, principalmente, que desenvolveram suas habilidades em grupo, já que eles tiveram que se reunir para solucionar as questões que os outros grupos criaram.

Foi perceptível o empenho que os alunos tiveram ainda no processo de criação do jogo, em que houve uma motivação com a ideia de rever as lutas e as resistências que o povo de seu país enfrentou na luta contra o colonialismo.

Foi muito gratificante e importante aprendizado para nós, como bolsistas do PIBID, perceber o quanto essas crianças ficaram encantadas com as lutas dos povos negros e dos povos originários ao falar sobre a Batalha de Pirajá, que é um bairro muito comum no cotidiano dos alunos, percebíamos que eles ficavam atentos e instigados em conhecer mais sobre a história de sua cidade.

É de se destacar a importante parceria, orientação e mediação do professor supervisor Ademir de Carvalho Pacheco, que nos deu liberdade e, principalmente, incentivo para essa produção tão enriquecedora, Também a professora coordenadora do núcleo Luciana Martins, que nos orientou e deu dicas importantes de como desenvolver domínio de sala por meio de ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

CARUSO, Carla. Zumbi: o último herói dos Palmares. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. História do Brasil. **São Paulo:** Scipione, 1997.

CAPÍTULO III

Melodia e números na alfabetização: integrando música e matemática para o letramento infantil

SUBPROJETO

História

Pedagogia

Geografia

RELATO DE EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE FLAUTA DOCE, PIANO E TECLADO NO CEEP MÚSICA

Ana Clara Iannini d' Arêde Santos[1]
Judith Eny Paes Leite[2]

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre a docência vivenciada durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Centro Estadual de Educação Profissional em Música (CEEP – Música), em Salvador, Bahia. O objetivo é apresentar e refletir sobre as experiências desenvolvidas durante os módulos do programa, especialmente nas aulas de flauta doce, piano e teclado. A experiência foi desenvolvida a partir da observação das turmas, do planejamento das aulas, da prática docente e do acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Durante esse período, foi possível perceber que cada aluno possui um ritmo de aprendizagem, conhecimentos e dificuldades diferentes, o que tornou necessário adaptar algumas atividades e formas de ensinar. Nas aulas de flauta doce, foram trabalhados exercícios de respiração, percepção musical, pulsação e execução coletiva, buscando também proporcionar maior segurança aos estudantes. Nas aulas de piano e teclado, foram trabalhados conteúdos como postura, numeração dos dedos, figuras de notas, tempo, escalas, tonalidades, formação de acordes, campo harmônico e execução de peças individuais e coletivas. Nas oficinas de iniciação musical, os conteúdos foram apresentados de maneira mais rápida, dinâmica e prática, considerando o pouco tempo disponível. Como resultado, foi possível observar avanços no desenvolvimento musical dos estudantes, maior participação nas aulas, interação entre os colegas e interesse pela continuidade dos estudos. Para a formação docente, a experiência foi importante por possibilitar o contato direto com a sala de aula e mostrar, na prática, que ensinar exige planejamento, observação, paciência e adaptação. Conclui-se que o PIBID contribuiu de forma significativa para a construção da experiência docente e para uma compreensão mais ampla do ensino de música, que envolve não somente a técnica, mas também aspectos relacionados à confiança, expressão, convivência e desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: PIBID, Docência, Educação musical, Ensino de piano, Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A experiência em sala de aula é uma parte muito importante da formação de quem está se preparando para ser professor. Durante a graduação, temos contato com diferentes conhecimentos teóricos e metodológicos, mas é no espaço escolar que conseguimos perceber, de maneira mais concreta, como esses conhecimentos podem ser utilizados e adaptados às diferentes situações que aparecem no dia a dia.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

[1] Estudante de Licenciatura em Música, Bolsisita do Programa de Inciaçãoa Docência – Pibid
[2]Professora efetiva da rede estadual pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia; Supervisora PIBID UCSal e CEEP Música; judith.leite@gmail.com

Superior (CAPES), proporciona aos estudantes dos cursos de licenciatura uma aproximação maior com a realidade da escola e com a prática docente. Essa experiência permite que o licenciando acompanhe professores, conheça as características das turmas, participe do planejamento e tenha a oportunidade de vivenciar a sala de aula.

Minha experiência foi desenvolvida no Centro Estadual de Educação Profissional em Música (CEEP – Música), em Salvador, Bahia, dentro do núcleo de Música e Matemática do PIBID. A experiência teve início em Janeiro de 2025 e, durante esse período, foi possível acompanhar diferentes turmas e estudantes, conhecendo suas particularidades, dificuldades e diferentes formas de aprender.

Como bolsista do PIBID, sob a coordenação do professor João Luciano e tendo como preceptora a professora Judith Leite, pude vivenciar diferentes momentos da prática docente. A experiência passou pela observação das aulas, acompanhamento dos estudantes, planejamento de atividades, regência e realização de oficinas de iniciação musical.

O objetivo deste artigo é relatar essa experiência e refletir sobre os principais aprendizados construídos durante o PIBID, principalmente nas aulas de flauta doce, piano e teclado.

Durante esse período, pude perceber que ensinar música vai muito além de passar conteúdos teóricos ou ensinar alguém a tocar um instrumento. Cada estudante chega à sala de aula com uma história, conhecimentos anteriores, facilidades e dificuldades diferentes. Por isso, o professor precisa observar, ouvir e compreender cada aluno para conseguir encontrar caminhos que favoreçam sua aprendizagem.

A experiência também mostrou que a relação entre professor e aluno possui grande importância no processo de ensino-aprendizagem. Em alguns momentos, uma dificuldade apresentada no instrumento não estava relacionada somente à falta de conhecimento técnico, mas também à insegurança ou à dificuldade de se sentir confortável para tocar diante de outras pessoas.

Dessa forma, o PIBID foi uma oportunidade importante para compreender melhor a realidade da docência e perceber que o professor está sempre aprendendo e buscando novas maneiras de ensinar.

METODOLOGIA

Este trabalho é caracterizado como um relato de experiência, desenvolvido a partir das vivências realizadas durante o PIBID no CEEP – Música, em Salvador, Bahia.

A experiência teve início em Janeiro de 2025 e foi desenvolvida por meio de diferentes momentos de observação, participação e regência. No início de cada experiência com uma nova turma, procurava observar os estudantes, seus conhecimentos musicais, suas dificuldades, seus comportamentos e a maneira como participavam das atividades.

No módulo 2, acompanhei uma turma formada por quatro alunos de flauta doce e violão, nível 1. Até aquele momento, não possuía experiência prática com o instrumento de flauta doce, o que também representou um desafio dentro do programa.

A partir dos conhecimentos teóricos que já possuía, fui me aproximando do instrumento e desenvolvendo as atividades com a turma.

Durante as aulas, foram trabalhados exercícios de respiração, percepção musical, pulsação, execução de exercícios e peças, além de atividades em grupo. Também procurei observar não somente a execução do instrumento, mas as expressões, falas, questionamentos e comportamentos dos alunos.

No módulo 3, passei a trabalhar com uma turma de duas alunas de Piano, nível 1. Nesse momento, já possuía uma maior familiaridade com o instrumento, o que possibilitou desenvolver as atividades com mais segurança.

Posteriormente, assumi a turma de Piano 1 no turno noturno, composta por duas alunas. A turma apresentava níveis diferentes de conhecimento: uma estudante já tinha contato anterior com o instrumento, enquanto outra não possuía conhecimentos básicos do instrumento.

Diante dessa diferença, os conteúdos eram trabalhados de forma coletiva, mas os exercícios eram adaptados de acordo com o nível de cada estudante. Dessa forma, todos poderiam acompanhar a aula, respeitando suas próprias dificuldades e possibilidades.

Foram utilizados conteúdos da apostila de Módulo I da Universidade Católica do Salvador, organizada pelos professores Anita Garrido e Raimundo Fortes, além de exercícios e peças escolhidas de acordo com o desenvolvimento da turma.

As informações utilizadas neste relato foram construídas a partir das observações realizadas durante as aulas, das atividades desenvolvidas e do acompanhamento do progresso dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de um professor não acontece somente dentro da universidade. O contato com a escola e com os estudantes é fundamental para que o futuro docente consiga compreender melhor a realidade da profissão.

Nesse sentido, o PIBID proporciona uma experiência importante porque permite ao licenciando vivenciar situações reais de sala de aula antes de concluir sua formação. Durante a experiência, o estudante passa a perceber que aquilo que é estudado na universidade precisa ser adaptado quando chega à realidade escolar.

No ensino de música, essa relação entre teoria e prática é ainda mais importante. Aprender um instrumento envolve diferentes aspectos, como leitura musical, coordenação motora, percepção, memória, concentração e prática constante. Entretanto, cada estudante desenvolve essas habilidades de uma maneira diferente.

Durante minha experiência, pude perceber que dois alunos podem receber o mesmo conteúdo e apresentar resultados completamente diferentes. Enquanto um pode ter facilidade com determinada atividade, outro pode precisar de mais tempo e de uma explicação diferente.

Por isso, o professor precisa estar atento ao desenvolvimento de cada estudante. Ensinar não significa apenas apresentar o conteúdo, mas perceber quando o aluno está com dificuldade e buscar outra maneira de explicar ou desenvolver determinada atividade.

A educação musical também pode contribuir para aspectos que vão além do conhecimento técnico. A prática musical pode ajudar no desenvolvimento da concentração, coordenação, memória, criatividade, expressão e confiança. Além disso, tocar em conjunto permite que os estudantes desenvolvam a escuta e aprendam a conviver e trabalhar com outras pessoas.

Essa compreensão esteve muito presente durante o PIBID. As aulas de instrumento mostraram que o desenvolvimento musical está relacionado também à segurança e à motivação do estudante. Em alguns momentos, foi necessário trabalhar primeiro a confiança para depois conseguir avançar em determinados exercícios.

Dessa forma, a prática docente vivenciada durante o programa mostrou que o ensino de música precisa considerar tanto o conteúdo musical quanto as características de cada estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a observação das turmas de flauta doce e violão, nível 1. No início, procurei observar como cada estudante se relacionava com o instrumento e com as atividades propostas. Além da parte musical, observei o comportamento, as expressões corporais, as falas e os questionamentos apresentados durante as aulas.

A partir dessas observações, percebi que alguns alunos apresentavam dificuldades na execução do instrumento, mesmo tendo um bom conhecimento da parte teórica. Em alguns casos, havia uma certa insegurança e ansiedade no momento de tocar.

Diante disso, algumas atividades foram utilizadas não apenas para desenvolver a técnica, mas também para proporcionar mais segurança aos estudantes. Foram trabalhados exercícios de respiração, percepção musical, pulsação mais lenta e precisa, exercícios de repetição e execução coletiva das peças.

Nesse processo, uma das coisas que mais chamou minha atenção foi perceber que o professor precisa tentar entender o motivo da dificuldade apresentada pelo aluno. Nem sempre o problema está no conteúdo. Às vezes, o estudante sabe o que precisa fazer, mas não consegue realizar por insegurança ou medo de errar.

Essa experiência me fez perceber a importância do autoconhecimento e da relação de confiança entre professor e aluno. O professor não precisa resolver os problemas pessoais do estudante, mas pode criar um ambiente em que ele se sinta mais seguro para aprender, errar e tentar novamente.

Ao olhar para toda a experiência vivenciada durante o PIBID, percebo que um dos maiores aprendizados foi entender que cada turma possui uma dinâmica diferente. Não existe uma única maneira de ensinar que funcione da mesma forma para todos os alunos. É necessário observar, testar, corrigir e, quando necessário, mudar a estratégia. Também aprendi que o planejamento é muito importante, mas que ele precisa ser flexível. Muitas vezes, aquilo que foi planejado para uma aula precisa ser modificado porque os alunos apresentaram uma dificuldade que não era esperada ou porque determinado conteúdo precisava de mais tempo para ser compreendido.

Outro aprendizado importante foi perceber a relação entre a prática musical e a confiança do estudante. Alguns alunos precisavam de mais tempo para se sentir seguros

diante do instrumento. Por isso, incentivar, elogiar os avanços e mostrar que o erro também faz parte da aprendizagem foram atitudes importantes durante as aulas.

A experiência também me fez perceber que o professor aprende enquanto ensina. Em vários momentos, as dificuldades apresentadas pelos alunos fizeram com que eu procurasse novas maneiras de explicar um conteúdo ou de desenvolver determinado exercício.

Ao final do período, os resultados foram positivos. Foi possível observar o desenvolvimento dos estudantes, a participação nas atividades e uma maior interação entre os alunos. Um aspecto que chamou minha atenção foi perceber que alguns estudantes permaneciam na sala mesmo depois do término da aula, demonstrando interesse em continuar praticando e aprendendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada durante o PIBID foi muito importante para minha formação como professora. Estar dentro da escola, acompanhar os alunos e assumir momentos de regência permitiu compreender melhor a realidade da profissão e perceber que a docência envolve muito mais do que simplesmente transmitir conteúdos.

Durante as experiências com flauta doce, piano, teclado e violão, pude perceber que cada estudante possui seu próprio ritmo de aprendizagem. Alguns apresentavam maior facilidade com a parte teórica, outros com a prática instrumental, enquanto alguns precisavam de mais tempo para desenvolver segurança e coordenação.

Essa realidade mostrou a importância de observar cada aluno e buscar maneiras diferentes de trabalhar um mesmo conteúdo. A experiência com a turma de Piano 1, por exemplo, mostrou que era possível trabalhar os mesmos assuntos com todos, mas adaptando os exercícios de acordo com o nível de cada estudante.

O PIBID também me fez compreender que a educação musical pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes de diversas maneiras. Além de aprender a tocar um instrumento ou compreender conteúdos teóricos, o aluno pode desenvolver concentração, coordenação, criatividade, memória, expressão e confiança.

Outro ponto importante foi perceber que o professor precisa estar disposto a aprender constantemente. Cada turma traz uma experiência diferente e, muitas vezes, é o próprio aluno que nos faz repensar a maneira de ensinar.

Dessa forma, considero que a experiência no PIBID foi enriquecedora tanto para os estudantes quanto para minha formação docente. O contato com a realidade escolar aumentou meu interesse pelo ensino e fortaleceu minha compreensão sobre a responsabilidade de ser professora.

A experiência também reforçou minha compreensão de que ensinar música é criar possibilidades para que o estudante desenvolva não apenas conhecimentos técnicos, mas também uma relação de confiança, expressão e prazer com a música.

REFERÊNCIAS

Módulo I – Universidade Católica do Salvador https://musescore.com/user/1435401/scores/4841056

MÚSICA E MATEMÁTICA - UM DESAFIO RÍTMICO PARA A TERCEIRA IDADE

Luciano Pereira de Almeida do Nascimento [1]
Judith Eny Paes Leite [2]

RESUMO

Este trabalho faz uma análise observatória através do PIBID, no curso técnico em instrumento musical do Ceep Música, onde música e matemática dialogam e se completam, contemplando o perfil atual dos estudantes desta instituição de ensino profissional. Em se tratando de cursos profissionalizantes, num passado recente, os estudantes tinham um perfil mais jovem e buscavam a formação profissional em música para alavancar suas carreiras ou dar prosseguimento a formação na universidade. O perfil atual que encontramos, são adultos que depois de toda sua experiência de vida foram buscar atividades que utilizassem a música como ferramenta de socialização e entretenimento, além de uma segunda carreira profissional. A vontade de aprender a tocar um instrumento, para se acompanhar cantando em igrejas e celebrações religiosas ou entre amigos, deixa de ter o objetivo principal da atuação no mundo do trabalho formal para buscar um outro sentido na profissionalização em música, uma forma diferente de atuar. O PIBID da Universidade Católica a qual faço parte relaciona Música e Matemática num mesmo projeto. O desafio de ensinar música para estudantes de faixas etárias tão distintas requer habilidade para atingir vários níveis de conhecimento, não só em música mas em disciplinas que além da matemática, que está diretamente ligada a parte estrutural da música, façam parte da sua formação. Optamos por contextualizar os conteúdos de forma oral e com diversos tipos de exercícios práticos, enfatizando assim a leitura de partituras. O ritmo que está diretamente ligado à identidade da música, quando trabalhado dentro da cultura em que estamos inseridos acentua a identificação dos estudantes e facilita sua correta execução, contemplando o desenvolvimento técnico e a coordenação motora dos estudantes. Utilizamos autores como Kodaly, Dalcroze, Maura Penna, Ana Mae Barbosa e Paulo Freire.

Palavras-chave: Música, Matemática, Cultura, Educação Musical, Docência.

INTRODUÇÃO

A educação musical tem passado por muitas mudanças e transformações no Brasil e no mundo, o que reflete a mudança no perfil dos estudantes e nas demandas da sociedade. Aliado a isso, nos deparamos com a evolução da tecnologia, novas possibilidades dentro do ensino musical e a revolução das redes sociais, além da ampla disponibilidade de material didático. Se em décadas passadas os cursos técnicos em instrumento musical eram na sua grande maioria procurados por jovens em busca de inserção no mercado de trabalho, hoje observa-se um aumento expressivo de adultos e

[1] Graduando do Curso de LICENCIATURA EM MÚSICA da Universidade Católica do Salvador - BA, lucianopereira.nascimento@ucsal.edu.br ;
[2] Professora efetiva da rede estadual pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia; Supervisora PIBID UCSal e CEEP Música; judith.leite@gmail.com;

idosos na busca do curso de música como espaço de socialização, lazer e construção de uma segunda carreira, que, neste último ficou em segundo plano.

Neste contexto, a experiência vivida no Centro Estadual de Educação Profissional em Música (CEEP Música), através do Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Católica do Salvador (UCSal), onde a proposta envolve o estudo das disciplinas Música e Matemática, a ênfase nos aspectos rítmicos que estão diretamente ligados a matemática na música, apresentam um grande desafio aos estudantes de uma forma geral, porém de forma acentuada nos estudantes da terceira idade.

O título deste trabalho "Música e Matemática; um desafio rítmico para terceira idade" reflete exatamente esta realidade: não se trata apenas de unir duas áreas de conhecimento mas de compreender como esta relação pode facilitar o aprendizado e tornar a experiência musical mais acessível e prazerosa para as pessoas que chegam em sala de aula com diferentes perfis, diferentes idades e em sua grande maioria, dentro de uma mesma turma com níveis técnicos diversos. O professor numa mesma turma realiza 7 ou 8 aulas diferentes, para abordar um conteúdo único contemplando o desenvolvimento individual e coletivo. Segundo Freire (1996) "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção". Assim, o professor que atua com turmas heterogêneas, precisa constantemente reinventar suas práticas, respeitando o rito individual de cada estudante. Conforme Kodaly (1974), o ensino musical é um processo gradual, vivencial e acessível a todos, a partir da prática e da escuta para a compreensão teórica. Os estudantes que procuram entender música de forma regular, para aprender a ler partitura e compreender a estrutura da música, também procuram algo que faça sentido a esse estudo. Que não sejam conteúdos isolados, mas que tenham referências culturais, afetivas e até mesmo históricas.

Conforme Penna (2012) "a educação musical deve ser compreendida como uma prática social e cultural, inserida na vida cotidiana e no contexto histórico de cada indivíduo", portanto a música não é apenas um meio de expressão, mas também de convivência, de sentido de pertencimento. Além desse aspecto cultural e social, a relação entre música e matemática é estrutural. Para Dalcrose (1921) "o ritmo é a expressão viva do tempo e do movimento, é nele que corpo e espírito se encontram em harmonia". Ao compreender ritmo como organização do tempo que envolve divisão e proporção, percebe-se que aprender música também é um exercício de raciocínio

lógico, memória e coordenação - aspectos que se tornam mais complexos com o avanço da idade.

Por todos esses aspectos, buscamos nas aulas de violão a prática do instrumento com o estudo da teoria musical,associando a execução de exercícios ao repertório de música brasileira no sentido afetivo e cultural. A partir deste estudo de caso, as aulas de violão do curso técnico de instrumento musical do Ceep Música tem novos objetivos e estratégias que serão descritas e discutidas a seguir.

METODOLOGIA

Aprender música depois de adulto, é um processo cheio de desafios e recompensas. Freire (1996) nos fala que educação é uma prática de liberdade, que pode e deve acontecer em qualquer parte da vida. No caso da música, além dos ganhos do prazer estético, há ganhos comprovados no bem-estar emocional, na memória e até na saúde física Ilari (2006). Não estamos com este trabalho afirmando que estudantes com idade avançada, ou seja, com mais de 60 anos, tenham maior dificuldade de aprendizagem. Precisamos apenas fazer um planejamento mais significativo para que faça sentido o estudo da música e consequentemente os estudos rítmicos que estão contidos no estudo da matemática.

Nossa escola pública de educação profissional em música, tem 304 estudantes, distribuídos em 15 turmas nos turnos vespertino e noturno, nas modalidades de ensino técnico: subsequente e PROEJA (educação de jovens e adultos integrado ao ensino técnico em música). Em cada turno, temos duas turmas de canto e quatro turmas de instrumento musical, compostas majoritariamente por adultos com idade acima de 40 anos e idosos acima de 60 anos.

Iniciamos as aulas sempre com uma abordagem teórica sobre um ritmo que está nas partituras de estudos e exercícios práticos. Explicação detalhada com execução prática de leitura e solfejo. Após esse início, trabalhamos as peças ou exercícios que os estudantes estão tocando. Repetimos individualmente cada parte, compasso por compasso e lentamente, para que o movimento motor seja repetido e desenvolvido, sem pressa e trabalhando músculos que estão sendo utilizados agora. Para muitos estudantes, esse é o início do aprendizado em música. A primeira experiência tocando um instrumento. A habilidade motora fina está sendo mais estimulada a partir de agora.

Ao invés de trabalhar com um repertório erudito de peças clássicas e estrangeiras, optamos por desenvolver a leitura e a execução musical no violão com peças nacionais para iniciação ao violão do livro de SÃO MARCOS (1999).São peças infantis com apenas uma linha melódica, todas na tonalidade de dó maior. Com este repertório conseguimos trabalhar escala de dó maior, os intervalos, as alturas das notas e as figuras musicais que correspondem ao ritmo que as peças foram escritas.

É importante entender e respeitar o tempo de cada estudante como em qualquer turma com faixa etária diferente desta que estamos trabalhando. Alguns conseguem aprender de forma mais rápida e outros de forma mais lenta, mas todos conseguem desenvolver habilidades para alcançar seus objetivos de tocar violão e aprender música.

Nas aulas práticas estamos sempre buscando evoluir nas leituras rítmicas e melódicas na pauta, com ritmos e alturas variadas, para que internalizem as divisões do tempo e sua proporção de dobro e metade. Escrevemos no quadro atividades sem altura definida(sem pentagrama e clave) para enfatizar o entendimento rítmico, em quais momentos tocar determinada nota e por quanto tempo essa nota deve soar. Realizamos também práticas de solfejo de notas e suas alturas e regiões. Além de solfejar, cada estudante localiza no braço do violão a nota que foi colocada na pauta com sua altura correta.

Essa série de exercícios são repetidas a cada aula para que, principalmente os estudantes da terceira idade, desenvolvam a leitura rítmica, entendam as diferentes figuras e suas durações de tempo, percebam que as notas musicais podem ser mais graves ou agudas, e que cada nota na sua devida altura importa para a execução da música. Compreendam também que a leitura do ritmo é de extrema importância pois é o ritmo que vai dar característica a música, e vai dizer se é um forró, um samba, um rock ou outro gênero musical.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta experiência nos mostrou o quão significativo precisa ser o estudo da música, o respeito pela diversidade e a afetividade relacionada ao repertório escolhido para desenvolver o aprendizado deste grupo tão heterogêneo de estudantes de música, em sua maioria, idosos.

Dando continuidade a utilização do repertório de música brasileira, começamos a estudar Asa Branca para violão. É uma música conhecida por todos, com uma melodia

familiar e bastante executada desde a sua composição por Luiz Gonzaga em 1947. Conforme Penna (2012) "sendo uma linguagem artística, culturalmente construída, a música-juntamente com seus princípios de organização- é um fenômeno histórico e social".

Se estivéssemos utilizando peças eruditas, estariam repetindo um modelo de aprendizado no violão sem relação com suas vivências e o estudo do ritmo e da matemática estariam comprometidos e mais distanciados da realidade dos estudantes. Ao escolhermos Asa Branca para a primeira peça popular a ser estudada no violão, conseguimos fazer a associação dos conteúdos da teoria musical de forma mais próxima e significativa. Conforme Abreu (2022) em seu trabalho sobre musicobiografização, "a música é o elemento mediador da construção de nossas histórias e experiências formativas que com ela foram registradas".

Depois de utilizado o repertório de música brasileira, o interesse em estudar a peça e os elementos teóricos, aumentou significativamente. Notamos que mesmo os estudantes que não tinham ainda habilidade motora desenvolvida, se interessaram em intensificar seus estudos para tocar a peça. Os exercícios matemáticos envolvendo ritmos musicais contidos nas peças brasileiras facilitaram a compreensão rítmica da música estudada, por se tratar de um ritmo e melodia já conhecidos. O reconhecimento da música que se aprende a tocar faz muita diferença. Inclusive para que saibam se a estão executando de forma correta ou não.

A busca por trazer aos estudantes a realidade deles dentro da música trouxe diversos benefícios inclusive a socialização dos saberes. A troca de informações sobre a peça, maior interesse nas questões teóricas de ritmo e melodia, altura das notas entre outros assuntos, todos voltados a execução da peça Asa Branca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalharmos com um grupo de idosos que estão iniciando seus estudos musicais no violão, tivemos a oportunidade de refletir sobre vários pontos sobre ensinar a tocar um instrumento musical e a forma com que esse aprendizado é construído e organizado.

Seguimos uma metodologia pensada e planejada especialmente para este público e conseguimos resultados satisfatórios em todos os pontos abordados, sejam eles teóricos ou práticos, inclusive na abordagem da matemática na música. Entendemos que

não temos uma fórmula eficaz para ser aplicada em todas as turmas que iniciam seus estudos de música para aprender a tocar violão, porém conseguimos refletir e executar formas de um aprendizado prático e real. Próximo a realidade dos estudantes, das suas vivências e do seu cotidiano.

Desconstruímos, no ensino do violão do curso técnico em música, a fórmula rígida do aprendizado clássico voltado apenas para a música erudita estrangeira. Não queremos com este trabalho excluir a música erudita da vivência do estudante de violão, mas, iniciarmos o estudo com a nossa música brasileira para que essa nova linguagem seja construída fortalecida pelas vivências pessoais e culturais brasileiras que são de extrema importância. Grandes autores com repertório de peças para violão já consolidados no mundo não serão abolidos do nosso estudo do violão. São peças importantes que seguem uma metodologia de crescimento técnico conforme são estudadas e executadas. Não estamos invalidando este repertório, mas estamos enfatizando a importância de poder tocar uma música que tenha um sentido de proximidade cultural, de reconhecimento. Partiremos do que é nosso para seguirmos para o mundo. FREIRE (2019) defende a existência digna, o respeito e o direito à educação, a vida voltada para a liberdade e a autenticidade dos sujeitos. Neste contexto nos debruçamos na abordagem diferenciada para este público que tem objetivos variados e ampliados além da profissionalização em música.

A música estimula a socialização, o equilíbrio emocional, atenção e foco, memorização e o desenvolvimento da coordenação motora fina. Todos esses pontos são desenvolvidos paralelamente ao estudo da música e ao estudo prático de um instrumento musical. Foram contemplados nas aulas o que planejamos e discutimos estudando todos os autores acima citados. A música é vida e uma linguagem culturalmente construída, vivenciada historicamente, socialmente e afetivamente. Trazer essa música para a sala de aula só agrega, amplia e fortalece o estudo e a construção de conhecimento musical. Os estudos rítmicos e o aprendizado da aplicação da matemática na música se acentuam com a música brasileira porque os ritmos estão internalizados. São ritmos conhecidos, vivenciados e familiarizados. A compreensão teórica fica facilitada e acessível.

Entendemos também que as fórmulas prontas não existem e que cada grupo de estudantes que ingressam no Ceep Música para aprender a tocar um instrumento, tem seus objetivos e suas habilidades diferenciadas e específicas. Precisamos nos voltar mais para uma metodologia que contemple estudantes da terceira idade, que cada vez

mais estão presentes nos espaços educativos, buscando aperfeiçoamento profissional ou uma nova carreira.

Entender esse público e buscar formas eficazes de ensino é extremamente necessário para nossa sociedade onde cada vez mais aumenta a expectativa de vida, temos idosos mais ativos, participativos e intelectualmente capazes em busca de conhecimento, felicidade e realizações pessoais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Um ensaio sobre a musicobiografização como uma vertente para a pesquisa (auto) biográfica em educação musical. **Revista da Abem,** v.30, n.2, e30202, 2022.

DALCROZE, Émile Jaques. Rythmique. Paris: Breitkopf&Hartel, 1921

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

ILARI, Beatriz. Música, infância e cultura. Curitiba: Ibpex, 2006

KODALY, Zoltán. Let Us Sing Correctly. London: Boosey&Hawkes, 1974

PENNA, Maura. **Música(s) e se Ensino.** Edição revista e ampliada. Porto Alegre: Sulina,2012. Pág.30

SÃO MARCOS, Maria Livia. São Paulo: Irmãos Vitale, 1999.

DIALÓGICA PEDAGÓGICA, EXPERIÊNCIA DE COORDENAÇÃO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA- RELATO DE EXPERIÊNCIA

Claudia Regina Santana Moreira[1]
Judith Eny Paes Leite[2]

RESUMO

Este trabalho relata a importância da vivência prática, dentro de um ambiente escolar, com propostas e desafios diários. Dentro da minha área de formação, pedagogia, e lotada na Coordenação Pedagógica de uma Escola de Educação Profissional em Música pelo PIBID, observo em cada diálogo com os estudantes, suas necessidades e propósitos que devem estar inseridos na proposta de uma educação inclusiva e experienciável. A música como elemento central da formação técnica, torna o aprendizado mais prazeroso e participativo e segue os princípios metodológicos de autores como Paulo Freire – Educação como prática de liberdade, diálogo e valorização da experiência do aluno, fundamentada na pedagogia crítica e emancipatória, Saviani – Pedagogia histórico-crítica: a educação como mediação entre conhecimento científico, técnico e cultural e Pacheco, Ramos – Concepções de Educação Profissional Integrada: integração entre formação técnica e formação humana. Estes teóricos reforçam que a formação deve superar a mera transmissão técnica (execução instrumental), integrando cultura, crítica e criação musical, trabalhando a relação entre pedagogia musical e contextos sociais/profissionais. E em se tratando de um Estado Regional musical, é desafiadora esta habilitação proposta pelo Centro Estadual de Educação Profissional em Música, CEEP – Música, Salvador/Bahia que oferta cursos técnicos de canto e instrumento musical, através do eixo tecnológico em Produção Cultural e Design, concomitando com o Programa Nacional de Integração Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e a Formação Técnica Profissional (PROSUB). Nesta experiência do PIBID, aprende-se que a educação profissional em música é integrativa a humana, e deve estar fundamentada em uma perspectiva crítica unindo a formação técnica (execução, teoria, tecnologia musical), humana (sensibilidade estética, criatividade, ética) e cidadã profissional (atuação no mercado, produção cultural, inserção social).

Palavras-chave: Pedagogia, PIBID, Música.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica dialógica, inspirada nos princípios da interação e da construção coletiva do conhecimento, é um elemento central para a formação crítica e emancipadora. Como afirma Freire (2020, p. 91), *"o diálogo é uma exigência existencial"*, sendo condição para que educador e educando construam saberes de forma horizontal. Saviani (2019, p. 45) complementa que *"a educação é mediação na prática*

[1] Graduando doCurso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador - BA, Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Católica do Salvador, Administradora de Empresas pela Universidade do Estado da Bahia, Designer de Interiores pela Universidade de Salvador, Especialista em Neurociência Aplicada a Aprendizagem, Especialização em Gestão Estratégica de Pessoas, Especialização em Educação Digital – BA, claudiarmoreira@gmail.com;
[2] Professor orientador: Mestre em Artes, Universidade Federal da Bahia – BA, Licenciatura em Música pela Universidade Católica do Salvador – BA, Professora Regente (servidora pública) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – lotada no CEEP Música – BA, judith.leite@gmail.com

social global", indicando que a apropriação crítica do conhecimento é essencial para transformar a realidade. Pacheco e Ramos (2018, p. 32) reforçam que *"a integração curricular é um princípio estruturante da educação profissional"*, bem como a contextualização da aprendizagem, garantem que os conteúdos façam sentido na prática social e laboral, superando modelos mais tradicionais de aprendizagem.

Este relato de experiência apresenta a vivência de coordenação pedagógica em uma escola de educação profissional, voltada para a música, destacando os desafios e estratégias adotadas para implementar práticas dialógicas, no contexto da formação técnica e artística.

A pesquisa emerge da necessidade de compreender como a gestão pedagógica pode favorecer processos educativos mais participativos e significativos, justificando-se pela relevância de integrar teoria e prática na construção de saberes musicais.

O objetivo principal é analisar as contribuições da coordenação pedagógica para a efetivação de uma prática dialógica, identificando impactos na organização curricular, na mediação docente e na aprendizagem dos estudantes.

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, desenvolvido por meio de observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes, permitindo captar percepções, estratégias e resultados.

As discussões revelam que a adoção de uma perspectiva dialógica promoveu maior engajamento dos estudantes, favoreceu a interdisciplinaridade e ampliou a compreensão crítica sobre a prática musical, embora tenha exigido reestruturação de rotinas e formação continuada dos professores.

Diante disto, conclui-se que a coordenação pedagógica, quando orientada por princípios dialógicos, constitui um elemento essencial para consolidar uma educação profissional em música que seja crítica, inclusiva e transformadora, reafirmando a atualidade das ideias de Freire, Saviani, Pacheco e Ramos na construção de práticas educativas inovadoras.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como **qualitativa**, do tipo **relato de experiência**, pois busca compreender fenômenos a partir da interpretação de contextos reais, sem a pretensão de generalização estatística (Minayo, 2012). A abordagem qualitativa foi

escolhida por permitir captar percepções, significados e práticas relacionadas à coordenação pedagógica dialógica em uma escola de educação profissional em música.

Contexto da Pesquisa

O estudo foi desenvolvido em uma escola de educação profissional localizada no bairro do Barbalho, em Salvador, capital da Bahia, especializada na formação técnica em música. A instituição atende jovens e adultos em cursos de curta e média duração, com foco na prática instrumental e na teoria musical.

Participantes

Participaram da pesquisa **docentes** e **estudantes**, selecionados por conveniência, considerando sua atuação direta nos processos pedagógicos analisados. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e consentiram voluntariamente.

- **Procedimentos de Coleta de Dados**

Foram utilizados três procedimentos principais:

✓ **Observação participante**: acompanhamento das reuniões de coordenação pedagógica e das práticas em sala de aula, registrando interações e estratégias dialógicas.

✓ **Análise documental**: estudo do projeto pedagógico, planos de curso e registros institucionais para compreender a estrutura curricular e as diretrizes adotadas.

✓ **Entrevistas semiestruturadas**: realizadas com docentes e discentes, abordando percepções sobre a prática dialógica, desafios e impactos na aprendizagem.

✓

- **Análise dos Dados**

Os dados foram tratados por meio de **análise interpretativa**, seguindo os princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). As informações foram organizadas em categorias temáticas: (a) práticas dialógicas na coordenação; (b) impactos na aprendizagem; (c) desafios e estratégias de implementação.

- **Critérios Éticos**

O estudo respeitou os princípios éticos da pesquisa em educação, garantindo anonimato dos participantes e confidencialidade das informações.

REFERENCIAL TEÓRICO

A prática pedagógica dialógica, como proposta neste estudo, encontra respaldo em diferentes correntes teóricas que defendem a centralidade do diálogo, da contextualização e da integração curricular na educação profissional. Para compreender sua relevância, é necessário analisar as contribuições de Paulo Freire, Dermeval Saviani e Pacheco & Ramos.

a) Paulo Freire e a Pedagogia do Diálogo

Paulo Freire (2020) concebe a educação como prática da liberdade, fundamentada na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento. Em sua crítica à educação bancária, o autor afirma que *"ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo"* (FREIRE, 2020, p. 93). Essa perspectiva rompe com a lógica transmissiva e propõe uma relação horizontal entre educador e educando, mediada pelo diálogo e pela reflexão crítica. No contexto da educação profissional, essa abordagem é essencial para que os estudantes compreendam sua prática laboral e desenvolvam autonomia intelectual, transformando a aprendizagem técnica em um processo de conscientização.

Freire também destaca que o diálogo não é mera técnica, mas uma exigência existencial: *"o diálogo não pode ser reduzido a um ato de depositar ideias"* (FREIRE, 2020, p. 96).

Isso implica que a coordenação pedagógica deve criar espaços de escuta e participação, favorecendo a construção coletiva do currículo e das estratégias de ensino.

b) Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica

Saviani (2019) defende que a educação deve possibilitar a apropriação crítica do saber sistematizado, articulando teoria e prática para transformar a realidade social. Segundo o autor, "o ponto de partida da prática educativa é a prática social" (p. 47), o que implica considerar as condições concretas dos sujeitos e suas relações com o mundo do trabalho. A pedagogia histórico-crítica propõe que a escola não se limite à reprodução de conteúdo, mas que promova a compreensão das contradições sociais, possibilitando aos educandos intervir de forma consciente e transformadora.

Essa concepção é particularmente relevante na educação profissional, pois evita que a formação técnica seja reduzida à mera capacitação para o mercado, garantindo que os estudantes compreendam os fundamentos científicos e sociais de sua prática.

c) Pacheco e Ramos: Integração Curricular e Contextualização

Na perspectiva da educação profissional e tecnológica, Pacheco e Ramos (2018) destacam a importância da integração curricular e da contextualização como princípios estruturantes. Para os autores, "a contextualização é indispensável para que a formação profissional seja significativa" (p. 35), aproximando conteúdos técnicos da realidade social e laboral dos estudantes. Essa concepção rompe com a fragmentação curricular, propondo práticas pedagógicas que articulem saberes científicos, tecnológicos e culturais, favorecendo uma formação integral.

A integração curricular, segundo Pacheco e Ramos, não se limita à junção de disciplinas, mas implica uma abordagem interdisciplinar que considere as demandas do mundo do trabalho e as dimensões éticas, estéticas e políticas da formação humana.

A articulação entre essas três abordagens revela que a prática dialógica não é apenas uma estratégia metodológica, mas um princípio pedagógico que orienta a construção de currículos integrados, a mediação docente e a gestão pedagógica. Ao incorporar diálogo, crítica e contextualização, a educação profissional em música pode superar modelos tradicionais e promover aprendizagens significativas, alinhadas às demandas contemporâneas de formação cidadã e qualificação para o trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação da dialógica pedagógica na coordenação da escola de música CEEP trouxe resultados significativos, evidenciando mudanças na dinâmica institucional e na qualidade do processo formativo, conforme as categorias:

1. Fortalecimento da Comunicação e Colaboração

As reuniões pedagógicas passaram a ser espaços de escuta ativa e construção coletiva. Professores relataram maior abertura para compartilhar experiências e propor soluções, o que reduziu conflitos e aumentou a coesão da equipe.

2. Integração Teoria e Prática

Projetos interdisciplinares, inspirados em Pacheco e Ramos, permitiram que conteúdos técnicos fossem articulados a reflexões sobre cultura musical e mercado de trabalho.

Essa integração favoreceu aprendizagens significativas, aproximando a formação profissional das demandas reais do setor.

A implementação da dialógica pedagógica na coordenação da escola de música trouxe resultados significativos, evidenciando mudanças na dinâmica institucional e na qualidade do processo formativo.

3. Protagonismo Estudantil

A adoção de práticas dialógicas, conforme Freire, estimulou a participação ativa dos alunos na escolha de repertórios e estratégias de estudo. Essa autonomia refletiu-se em maior

engajamento e senso de pertencimento, indicando que o diálogo é um instrumento para emancipação.

4. Desafios Identificados

Apesar dos avanços, alguns desafios persistem, como a resistência inicial de docentes acostumados a modelos tradicionais e a necessidade de maior tempo para planejamento coletivo. Esses pontos reforçam a ideia de Saviani sobre a importância da mediação consciente entre prática social e conhecimento sistematizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de coordenação pedagógica, em uma escola de educação profissional em música, fundamentada na dialógica pedagógica, demonstrou que o diálogo é um elemento estruturante para a construção de práticas educativas democráticas e significativas. Ao promover espaços de escuta e participação, foi possível integrar teoria e prática, valorizar a diversidade cultural e estimular o protagonismo dos estudantes.

Os resultados indicam que a dialógica não se limita a apenas uma técnica de comunicação, mas configura-se como uma cultura institucional, que exige planejamento, formação continuada e compromisso coletivo. Essa abordagem contribui para superar modelos tradicionais, favorecendo uma gestão pedagógica que articula saberes, resolve conflitos de forma colaborativa e potencializa a aprendizagem.

Apesar dos avanços, desafios como resistência a mudanças e necessidade de maior tempo para planejamento permanecem, apontando para a importância de políticas institucionais que sustentem práticas mais coesas e eficazes.

Conclui-se que a dialógica pedagógica faz-se relevante para a educação profissional em música, pois possibilita uma formação crítica, integrada e alinhada às demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

PACHECO, José; RAMOS, Marise. Educação profissional e tecnológica: fundamentos e práticas. Brasília: MEC, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

EXPERIÊNCIAS NO PIBID: OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO ENSINO DE VIOLÃO EM UM CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA

Raquel Bittencourt Almeida França[1]
João Luciano de Carvalho Gomes[2]
Judith Eny Paes Leite[3]

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência vivenciado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido no Centro Estadual de Educação Profissional em Música (CEEP em Música), em Salvador, Bahia, durante o ano de 2025. O estudo tem como objetivo relatar e refletir sobre as experiências de observação e participação nas aulas de instrumento musical, considerando suas contribuições para a formação docente em Música. A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, construído a partir de observações realizadas durante as aulas, registros escritos, materiais didáticos, partituras, fotografias e outros documentos reunidos ao longo da participação no programa. O referencial teórico fundamenta-se em discussões sobre formação docente, mediação e aprendizagem, educação musical e práticas de ensino, considerando contribuições de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Selma Garrido Pimenta, Teca Alencar de Brito e autores das pedagogias musicais. As experiências envolveram principalmente aulas de violão e flauta doce, contemplando conteúdos como leitura musical, escalas, ritmo, solfejo, técnica instrumental, repertório, teoria musical aplicada e prática de conjunto. Os resultados evidenciaram uma prática pedagógica que articulava conhecimentos teóricos e práticos, acompanhamento individual e atividades coletivas, valorizando a autonomia dos estudantes e a mediação da professora no processo de aprendizagem. Também se destacou a utilização do repertório e de materiais didáticos como recursos para o desenvolvimento musical, além de avaliações integradas às atividades de ensino. A experiência possibilitou compreender que o ensino de instrumento envolve não apenas conhecimentos técnicos, mas também escuta, orientação, interação, acompanhamento e sensibilidade pedagógica. Conclui-se que a participação no PIBID e a inserção no CEEP em Música contribuíram significativamente para aproximar a formação acadêmica da prática profissional, ampliando a compreensão da autora sobre a docência em Música e a importância da formação contínua do educador.

Palavras-chave: PIBID, Educação Musical, Formação Docente, Ensino de Instrumento, CEEP em Música.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um processo que envolve não apenas a apropriação de conhecimentos teóricos, mas também a aproximação com os diferentes

[1] Estudante do Curso de Licenciatura em Música e Bolsista do PIBID
[2] Professor Assistente da Universidade Católica do Salvador, UCSAL, Coordenador de Área do subprojeto Pibid Música, Matemática e Pedagogia e Mestre em Matemática pela UFBA
[3]Professor orientador: Mestre em Artes, Universidade Federal da Bahia – BA, Licenciatura em Música pela Universidade Católica do Salvador – BA, Professora Regente (servidora pública) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – lotada no CEEP Música – BA, judith.leite@gmail.com

contextos em que ocorre a prática educativa. No campo da Educação Musical, essa aproximação possibilita ao licenciando compreender de maneira mais concreta as relações entre os conhecimentos musicais, os processos de ensino e aprendizagem e as diferentes realidades institucionais. A inserção no ambiente educacional permite observar estratégias pedagógicas, formas de interação com os estudantes e desafios presentes no cotidiano da docência.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui um importante espaço de aproximação entre a formação acadêmica e a realidade educacional, favorecendo experiências de observação, participação e reflexão sobre o trabalho docente. Para o licenciando em Música, essa inserção possibilita conhecer diferentes formas de organização do ensino musical e relacionar os conhecimentos construídos na universidade às situações concretas vivenciadas no ambiente educacional.

O presente trabalho consiste em um relato de experiência desenvolvido a partir da participação no PIBID no Centro Estadual de Educação Profissional em Música (CEEP em Música), localizado em Salvador, Bahia. A experiência teve como foco principal o acompanhamento de atividades de ensino de instrumento, especialmente violão e flauta doce, sob a supervisão da professora responsável pelo componente instrumental, ao longo do ano de 2025.

O CEEP em Música constitui um espaço de formação profissional na área musical, apresentando características distintas tanto de uma escola especializada de música quanto do ensino superior. Essa especificidade possibilitou à autora observar estudantes inseridos em um processo de formação técnica e musical, acompanhando atividades que articulavam conhecimentos teóricos, prática instrumental, leitura musical, repertório, avaliações e atividades coletivas.

A escolha dessa experiência como objeto de relato justifica-se pela relevância da aproximação entre a formação docente e a prática pedagógica concreta. A vivência no CEEP em Música possibilitou ampliar a compreensão sobre as diferentes possibilidades de formação musical e sobre a atuação do professor de instrumento. Além da observação, a experiência possibilitou, em determinados momentos, a participação no processo de ensino-aprendizagem, especialmente por meio do auxílio aos estudantes que apresentavam dificuldades durante as atividades.

O objetivo deste trabalho é relatar e analisar as experiências vivenciadas no PIBID ao longo de 2025, a partir da observação e participação nas atividades

desenvolvidas no CEEP em Música, considerando as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de instrumento e suas contribuições para a formação docente. Busca-se também compreender aspectos da prática observada, considerando a organização das aulas, os conteúdos musicais trabalhados, o uso do repertório, as estratégias de acompanhamento dos estudantes, os processos avaliativos e as atividades de conjunto e apresentação.

A experiência foi analisada a partir de uma perspectiva qualitativa e reflexiva, relacionando as situações observadas a discussões sobre formação docente, aprendizagem, mediação pedagógica e Educação Musical. Os resultados evidenciaram uma prática que articulava conhecimentos teóricos e práticos, acompanhamento individual e atividades coletivas, valorizando a autonomia dos estudantes e a participação ativa no processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, construído a partir das vivências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em um Centro Estadual de Educação Profissional em Música, em Salvador, Bahia. O recorte apresentado compreende as experiências vivenciadas ao longo do ano de 2025, tendo como foco o acompanhamento de atividades relacionadas ao ensino de instrumento, especialmente violão e flauta doce.

A inserção no campo ocorreu por meio do acompanhamento das aulas sob a supervisão da professora responsável pelo ensino do instrumento. Inicialmente, a participação esteve concentrada na observação das práticas pedagógicas, contemplando a organização das aulas, os conteúdos trabalhados, as estratégias de ensino, a relação entre professora e estudantes, o desenvolvimento das atividades individuais e coletivas e os processos de avaliação. Ao longo da experiência, a participação também ocorreu de maneira mais direta, especialmente em situações nas quais estudantes apresentavam dificuldades durante a execução de exercícios ou peças musicais.

Como instrumento de registro das experiências, foram utilizados registros escritos realizados durante e após as aulas, posteriormente organizados de forma cronológica. Parte das anotações foi realizada manualmente, considerando as condições de uso de dispositivos eletrônicos durante o período de acompanhamento. Também

foram utilizados, como materiais complementares para a reconstrução da experiência, partituras, material didático produzido pela professora supervisora, registros fotográficos e certificados relacionados às atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID.

O material foi organizado considerando os principais aspectos pedagógicos observados durante o período, entre eles conteúdos de teoria musical, escalas, leitura rítmica e melódica, solfejo, técnicas instrumentais, postura, repertório, avaliações, exercícios de fixação, acompanhamento individual, práticas de conjunto e preparação para apresentações.

Os registros foram posteriormente analisados de maneira descritiva e reflexiva, buscando identificar aspectos recorrentes da prática pedagógica e suas contribuições para a formação docente da autora. A análise considerou também as impressões construídas a partir da experiência no CEEP em Música, especialmente no que se refere às especificidades do ensino técnico de Música e às estratégias utilizadas pela professora para favorecer a autonomia, o desenvolvimento musical e a participação dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente constitui um processo permanente, construído a partir da articulação entre conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão sobre o próprio fazer educativo. A aproximação do licenciando com o espaço educacional durante sua formação possibilita conhecer a realidade profissional e desenvolver um olhar reflexivo sobre as práticas pedagógicas e os saberes mobilizados no cotidiano.

O PIBID insere-se nessa perspectiva ao promover a aproximação dos licenciandos com o cotidiano educacional e possibilitar experiências relacionadas à iniciação à docência. A inserção no ambiente de ensino permite ao futuro professor acompanhar profissionais em exercício e estabelecer relações entre os conhecimentos construídos na universidade e aqueles produzidos na experiência prática.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire (1996) sobre a formação docente como processo permanente. Para o autor, ensinar e aprender constituem processos relacionados, e a prática educativa deve estar fundamentada na reflexão, na autonomia, no diálogo e no respeito aos sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, a prática docente não se reduz à transmissão de conhecimentos, mas

envolve também uma postura de abertura ao aprendizado e à reflexão sobre o próprio fazer.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a experiência vivenciada no CEEP em Música. Durante o período de observação, chamou a atenção da autora o fato de a professora supervisora, mesmo possuindo experiência profissional e atuando no ensino de violão e flauta doce, continuar estudando outro instrumento musical, o violoncelo. Essa atitude evidenciou, de maneira concreta, a compreensão da formação como processo contínuo, que não se encerra com a formação inicial ou com a inserção profissional.

A construção dos saberes docentes também envolve a relação entre conhecimento, experiência e prática pedagógica. Pimenta (1999) destaca a existência de diferentes saberes necessários ao exercício da docência, incluindo conhecimentos específicos, saberes pedagógicos e aqueles construídos a partir da experiência. No ensino de Música, essa articulação é particularmente importante, pois o domínio musical e instrumental precisa estar associado à capacidade de organizar, mediar e acompanhar situações de aprendizagem.

No campo da Educação Musical, as pedagogias musicais ativas constituem importantes referências para compreender diferentes formas de conceber o ensino de Música. Autores como Dalcroze, Orff, Kodály e Willems contribuíram para perspectivas que valorizam a participação, a percepção, a experiência e o fazer musical do estudante. Essas concepções dialogam com práticas nas quais a aprendizagem musical não se limita à exposição de conteúdos, mas envolve a vivência e a participação.

A experiência observada no CEEP em Música apresentou elementos que dialogam com essa compreensão. Os estudantes eram convidados a executar exercícios e peças, realizar atividades de leitura, estudar repertório, participar de avaliações e tocar coletivamente. Dessa forma, conhecimentos como ritmo, escalas, leitura e técnica instrumental eram trabalhados em estreita relação com a prática musical.

As contribuições de Teca Alencar de Brito também dialogam com essa perspectiva ao valorizar a experiência musical, a escuta, a criação e a formação do educador musical. Embora parte de sua produção esteja voltada à educação musical infantil, suas reflexões contribuem para pensar a formação do educador como espaço de construção de práticas musicais significativas.

Outro aspecto relevante para compreender as situações observadas é o papel da mediação pedagógica. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991) permite compreender a aprendizagem como processo construído nas relações sociais e mediado pela interação com outras pessoas. Essa concepção contribui para interpretar situações nas quais o professor acompanha o desempenho do estudante, identifica dificuldades e oferece orientações que possibilitam novos avanços.

Essa perspectiva dialoga com os registros das aulas observadas no CEEP. Em diferentes momentos, a professora solicitava que os estudantes executassem os conteúdos estudados e, durante a execução, observava suas dificuldades, esclarecia dúvidas e realizava intervenções. A autora também pôde auxiliar estudantes em algumas atividades, passando da posição exclusivamente observadora para uma participação mais direta no processo de aprendizagem.

O ensino coletivo de instrumento apresenta, nesse sentido, uma particularidade importante: embora os estudantes compartilhem uma mesma aula, seus processos de aprendizagem não são necessariamente iguais. A experiência observada demonstrou a possibilidade de articular prática coletiva e acompanhamento individual, uma vez que os estudantes realizavam atividades em grupo, mas também eram ouvidos individualmente e recebiam orientações de acordo com suas necessidades.

A partir desses referenciais, compreende-se neste trabalho o ensino musical como uma prática que articula conhecimento, experiência, interação, mediação e fazer musical, enquanto a formação docente é entendida como processo contínuo de aprendizagem e reflexão. Essa perspectiva orienta a análise das experiências vivenciadas no PIBID, especialmente no que se refere à prática pedagógica da professora supervisora, ao ensino de instrumento, ao acompanhamento individual, ao repertório, às avaliações e às contribuições dessas vivências para a formação profissional da autora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos registros produzidos durante a experiência no PIBID possibilitou identificar aspectos significativos da prática pedagógica desenvolvida nas aulas de instrumento do CEEP em Música. As observações realizadas ao longo de 2025 evidenciaram uma prática que articulava conhecimentos teóricos e práticos,

acompanhamento individual, atividades coletivas, estudo de repertório, leitura musical e avaliação.

Um dos aspectos que mais chamou a atenção durante a experiência foi a maneira como a professora supervisora conduzia o processo de aprendizagem. A professora demonstrava domínio dos conteúdos musicais e procurava compreender as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Em vez de limitar sua atuação à cobrança pelo estudo, orientava os alunos de maneira que percebessem a importância da própria dedicação para o desenvolvimento musical.

Essa postura dialoga com Freire (1996), para quem ensinar envolve mais do que transmitir conhecimentos, estando relacionado à construção da autonomia, ao diálogo e à reflexão. A experiência observada permitiu perceber uma relação pedagógica baseada na orientação e na responsabilidade do estudante diante de sua aprendizagem.

Também foi possível perceber uma constante articulação entre teoria musical e prática instrumental. Os conteúdos teóricos eram trabalhados em situações diretamente relacionadas à execução musical. Em 20 de fevereiro de 2025, por exemplo, os estudantes foram orientados a afinar os violões e, posteriormente, trabalharam a escala de Dó maior, além das escalas de Sol maior, Ré maior e Lá maior, realizando posteriormente sua execução no instrumento. Ao final da aula, a professora indicou o estudo da peça Andante e da escala de Lá maior para continuidade em casa.

Em 9 de maio de 2025, outra situação demonstrou essa relação entre conteúdo teórico e prática. Após revisar as páginas 26, 27 e 28 do livro de sua autoria, a professora identificou dificuldades dos estudantes relacionadas à nota Lá 3. A partir disso, retomou o conteúdo referente às alturas das notas, trabalhando a extensão de Dó 1 a Dó 5, e posteriormente solicitou a execução da Primeira Peça. O conteúdo teórico, portanto, era retomado de acordo com as necessidades identificadas durante a prática instrumental.

Essa forma de trabalho aproxima-se das concepções das pedagogias musicais que valorizam a experiência e a participação ativa do estudante. No contexto observado, leitura, escalas, técnica e outros conhecimentos musicais eram constantemente relacionados à execução, permitindo que os estudantes vivenciassem na prática os conteúdos trabalhados.

Outro aspecto relevante foi a articulação entre o ensino coletivo e o acompanhamento individual. Em uma das aulas de conjunto de violão, os estudantes foram divididos em Violão 1, Violão 2 e Violão 3. A professora ouviu individualmente

cada aluno, observou sua leitura musical, realizou orientações e, posteriormente, conduziu a execução conjunta. Essa organização demonstrou que o ensino coletivo não significava tratar todos os estudantes da mesma maneira.

A prática observada pode ser relacionada à perspectiva de Vygotsky (1991), especialmente à compreensão da aprendizagem como processo mediado pela interação. A intervenção do professor pode favorecer avanços a partir daquilo que o estudante já consegue realizar, ampliando gradualmente suas possibilidades.

A própria participação da autora em algumas situações contribuiu para essa compreensão. Ao auxiliar estudantes durante as atividades, foi possível experimentar, ainda que inicialmente, a responsabilidade envolvida na intervenção pedagógica. O olhar da autora deixou de estar restrito à observação e passou a considerar também a necessidade de compreender o estudante, identificar suas dificuldades e encontrar formas adequadas de auxiliá-lo.

O repertório musical constituiu outro elemento importante das aulas observadas. As peças eram utilizadas como parte do processo de aprendizagem e não apenas como resultado final. Entre as obras registradas encontram-se Andante e Andantino, de Matteo Carcassi, Assum Preto, Aura Lee, Billy Boy, Gavota, Asa Branca, Gente Humilde e Eu Sei que Vou Te Amar.

Em 24 de abril de 2025, foi realizada uma avaliação envolvendo a canção Além do Arco-Íris, seguida da execução individual de peças pelos estudantes. Um aluno apresentou Assum Preto, enquanto outros executaram Andante e Andantino, de Matteo Carcassi. A situação demonstrou a utilização do repertório como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento individual.

Em 3 de setembro, foram trabalhadas as canções Gavota, Gente Humilde e Eu Sei que Vou Te Amar, sendo também solicitado o estudo do Andante, de Carulli. Em 26 de setembro, a turma trabalhou Asa Branca, atividade que também foi retomada em outubro. Em 6 de novembro, Gente Humilde voltou a fazer parte do trabalho desenvolvido com os estudantes.

A preparação para apresentações também integrou o processo pedagógico. Em 1º de outubro de 2025, além da avaliação das peças Aura Lee, Billy Boy e Gavota, a professora conversou com os estudantes sobre uma apresentação prevista para o final do ano e sobre a escolha do repertório. Dessa maneira, o estudo das peças estava relacionado tanto ao desenvolvimento musical quanto à preparação para situações de apresentação.

O material didático também apresentou papel significativo. A professora utilizava material de sua própria autoria, no qual estavam organizados exercícios, conteúdos e peças trabalhados com os estudantes. A autora teve acesso a esse material e a algumas partituras utilizadas durante as aulas. Entre os materiais utilizados também se encontravam referências ao trabalho de Henrique Pinto e ao método elaborado pela professora Judith Eny Paes Leite em parceria com Cristina Maria Cunha do Nascimento, Método Prático de Violão: o estudo do instrumento com teoria musical aplicada (Leite; Nascimento, 2023).

As avaliações observadas não se restringiam a provas formais. O acompanhamento ocorria durante as próprias aulas, por meio da observação da execução, da leitura e das dificuldades apresentadas. Em 30 de maio de 2025, houve aplicação de prova relacionada ao conteúdo do livro de teoria, sendo as escalas maiores indicadas como assunto para a continuidade dos estudos. Em 6 de junho, após o trabalho com escalas maiores, foi realizada uma atividade de fixação.

Em outras avaliações, os estudantes eram convidados a tocar individualmente, permitindo que a professora observasse sua leitura musical e seu desenvolvimento. Essa prática demonstrou que a avaliação estava integrada ao ensino, funcionando também como instrumento para identificar dificuldades e orientar os próximos passos da aprendizagem.

Um registro significativo ocorreu em 3 de outubro de 2025, quando a professora supervisora não estava presente por participar de uma palestra relacionada ao PIBID. O professor substituto trabalhou com os estudantes a canção Asa Branca em grupo, enfatizando a leitura musical, especialmente os aspectos rítmicos e métricos, até a execução final da peça. O episódio reforçou a importância atribuída à leitura musical no processo de formação dos estudantes.

A experiência possibilitou ainda observar que a prática docente da professora supervisora ultrapassava o domínio do instrumento. Durante as aulas eram trabalhados aspectos como escalas, acordes, leitura rítmica, solfejo, fluência na partitura, postura e técnicas de execução. Ao mesmo tempo, a professora continuava sua própria formação musical, estudando violoncelo.

Essa atitude foi significativa para a autora por representar, na prática, a ideia de que o professor também permanece em processo de aprendizagem. A observação dessa postura aproximou-se da compreensão de Freire (1996) sobre a formação permanente,

segundo a qual o professor não ocupa somente o lugar daquele que ensina, mas permanece aberto a aprender e desenvolver novos conhecimentos.

A experiência no PIBID no CEEP em Música permitiu, portanto, estabelecer uma relação concreta entre os conhecimentos discutidos durante a formação acadêmica e as situações encontradas no cotidiano da prática docente. A observação das aulas de instrumento, a participação em algumas atividades, o acompanhamento dos estudantes e o contato com diferentes formas de organização do ensino contribuíram para ampliar a compreensão acerca da profissão docente.

Os resultados indicam uma prática pedagógica que articula conhecimento musical, experiência, mediação, acompanhamento, autonomia e interação. Mais do que observar conteúdos e procedimentos técnicos, a experiência possibilitou compreender que o ensino de Música envolve também relações humanas, sensibilidade pedagógica e capacidade de adaptar a prática às necessidades dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada por meio do PIBID no CEEP em Música possibilitou uma aproximação significativa entre a formação acadêmica e a prática docente. O acompanhamento das aulas de instrumento permitiu observar diferentes formas de organização do ensino musical e compreender a importância da articulação entre conhecimentos teóricos, prática instrumental, leitura musical, repertório, acompanhamento individual e atividades coletivas.

As experiências analisadas demonstraram que o ensino de instrumento ultrapassa o desenvolvimento de habilidades técnicas. A atuação da professora supervisora evidenciou a importância da mediação, da escuta, da orientação e do estímulo à autonomia dos estudantes. Nesse sentido, a prática observada dialoga com as perspectivas discutidas ao longo deste trabalho, especialmente quanto à aprendizagem mediada, à formação permanente e à participação do estudante no processo educativo.

Para a autora, a experiência também representou uma oportunidade de refletir sobre sua própria formação e sobre a profissional que pretende ser. A possibilidade de observar e, em alguns momentos, participar das atividades permitiu compreender de maneira mais concreta os desafios e as responsabilidades presentes na docência em Música.

O contato com a professora supervisora evidenciou ainda que o professor permanece em processo de aprendizagem ao longo de sua trajetória profissional. Sua disposição para continuar estudando outro instrumento musical constituiu um exemplo significativo de formação permanente e reforçou a compreensão de que ensinar também implica permanecer aprendendo.

Conclui-se que a participação no PIBID contribuiu para ampliar a compreensão sobre o ensino de Música e sobre os diferentes saberes envolvidos na prática docente. A experiência no CEEP em Música mostrou-se relevante não apenas para conhecer a realidade de uma instituição de formação profissional em Música, mas também para construir um olhar mais atento, reflexivo e consciente sobre a educação musical.

Por fim, considera-se que experiências dessa natureza podem contribuir para novas reflexões e pesquisas sobre a formação de professores de Música, especialmente acerca da relação entre formação acadêmica, iniciação à docência e práticas de ensino de instrumento. A aproximação entre universidade e espaços de formação musical pode favorecer a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, significativas e relacionadas às necessidades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CHOKSY, Lois. The Kodály method: comprehensivemusiceducationfrominfanttoadult. EnglewoodCliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1974.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAQUES-DALCROZE, Émile. O ritmo, a música e a educação. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023.

LEITE, Judith Eny Paes; NASCIMENTO, Cristina Maria Cunha do. Método prático de violão: o estudo do instrumento com teoria musical aplicada. São Paulo: Brilho Coletivo, 2023.

ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild. Orff-Schulwerk: Musik für Kinder. Mainz: Schott, 1950-1954.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILLEMS, Edgar. As bases psicológicas da educação musical. Bienne: Edições Pró-Música, 1970.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA

Roberto Luis Dias da Silva[1]
Geisa Curry de Souza[2]

RESUMO

O presente trabalho constitui um relato de experiência vivenciado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), desenvolvido no Colégio de Aplicação Anísio Teixeira. O objetivo deste relato é analisar as contribuições das atividades de iniciação à docência na construção de metodologias inclusivas e diversas no ensino de Matemática. A metodologia adotada possui caráter qualitativo e descritivo, pautada na observação participante e na regência de oficinas pedagógicas com o uso de materiais manipuláveis e jogos matemáticos adaptados. Os resultados demonstram que a diversificação metodológica reduziu as barreiras de aprendizagem e promoveu o engajamento de estudantes com diferentes ritmos de desenvolvimento cognitivo. Conclui-se que o PIBID atua de forma crucial na formação inicial, instrumentalizando o futuro docente para enfrentar os desafios da exclusão escolar e tecer práticas pedagógicas democráticas.

Palavras-chave: PIBID Matemática. Educação Inclusiva. Materiais Manipuláveis. UCSAL.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de Matemática enfrenta historicamente o desafio de superar visões tradicionais e excludentes que cercam a disciplina. Frequentemente vista como um campo rígido e voltado para poucos, a Matemática precisa ser ressignificada no chão da escola básica para se tornar acessível, humana e plural. O subprojeto de Matemática do PIBID/UCSAL propõe justamente essa imersão crítica, incentivando o desenvolvimento de competências voltadas para a equidade e o respeito à diversidade cultural e cognitiva dos estudantes.

Este relato de experiência tem como objetivo central discutir e analisar as ações pedagógicas inclusivas desenvolvidas no Colégio de Aplicação Anísio Teixeira. A relevância dessa discussão reside na necessidade urgente de criar pontes entre as teorias acadêmicas sobre inclusão estudadas na licenciatura e os desafios práticos cotidianos da sala de aula. Buscar caminhos para uma docência inclusiva significa entender que cada estudante aprende de forma singular, demandando um olhar sensível e estratégias diversificadas por parte do educador.

[1]Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Licenciatura em Matemática – Universidade Católica do Salvador (UCSAL), roberto.silva@ucsal.edu.br. Relato de experiência desenvolvido no âmbito do PIBID/UCSAL, com fomento da CAPES.
[2] Professora Efetiva da Secretaria do Estado da Bahia, Professora Regente de Matemática do Colégio Aplicação Anísio Texeira – Turno Integral

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como um relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado na observação e intervenção prática de um graduando em Licenciatura em Matemática. O cenário do estudo foi o Colégio de Aplicação Anísio Teixeira, instituição parceira do PIBID/UCSAL, que atende a uma comunidade escolar marcada por ampla diversidade socioeconômica e cultural.

As atividades foram estruturadas em três etapas consecutivas: observação diagnóstica, com o acompanhamento das aulas de Matemática regulares para identificar o perfil das turmas, as principais dificuldades de aprendizagem e a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas; planejamento colaborativo, com a elaboração de planos de aula e oficinas focadas na diferenciação pedagógica, com suporte do supervisor da escola e do coordenador de área da UCSAL; e intervenção pedagógica, com a aplicação de sequências didáticas utilizando materiais táteis, recursos visuais e dinâmicas de grupo estruturadas para garantir que todos os alunos participassem ativamente da construção dos conceitos matemáticos abordados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para sustentar as ações desenvolvidas, buscou-se amparo em autores que discutem a democratização do ensino de Matemática e a educação inclusiva. D'Ambrósio (2001), ao propor a Etnomatemática, destaca que o saber matemático não é único, mas gerado e organizado em diferentes contextos culturais, o que exige uma postura docente que valorize os conhecimentos prévios e a realidade vivenciada pelo aluno.

No campo da educação inclusiva e do design de atividades para a diversidade, Mantoan (2003) assevera que a escola inclusiva é aquela que abre espaço para as diferenças e não exige que todos caminhem no mesmo passo, mas que todos tenham oportunidades iguais de aprender.

Complementarmente, Lorenzato (2006) reforça o papel indispensável dos materiais manipuláveis no ensino de Matemática. O autor argumenta que o uso de objetos concretos, como o material dourado, blocos lógicos e malhas quadriculadas, é essencial para fazer a transição do pensamento empírico para o abstrato, beneficiando tanto alunos com dificuldades severas quanto aqueles que necessitam de múltiplos estímulos sensoriais para fixar o aprendizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As intervenções realizadas no Colégio de Aplicação Anísio Teixeira demonstraram que o uso de metodologias tradicionais baseadas estritamente na lousa e no livro didático tendem a isolar os alunos que não se enquadram no ritmo padrão da turma. Em contrapartida, as oficinas baseadas em jogos matemáticos e materiais táteis modificaram o clima da sala de aula.

Durante o ensino de conteúdos geométricos e de frações, por exemplo, a introdução de figuras recortadas e jogos de tabuleiro adaptados permitiu que estudantes que demonstravam apatia ou resistência passassem a atuar de forma colaborativa com seus pares. A discussão dos erros cometidos durante os jogos foi mediada não como um fracasso, mas como parte do processo de aprendizagem, alinhando-se com a perspectiva de uma avaliação inclusiva e formativa.

Os principais desafios encontrados envolveram o tempo limitado para a execução das dinâmicas e o gerenciamento do espaço físico para acomodar o trabalho em grupos. No entanto, o debate gerado a partir dessas dificuldades evidenciou a importância da flexibilização do planejamento curricular para atender à diversidade real presente na escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência proporcionada pelo PIBID/UCSAL na Licenciatura em Matemática revelou-se indispensável para consolidar a identidade docente do proponente. “Tecer caminhos” para a inclusão não se resume à aplicação de técnicas isoladas, mas exige uma mudança de postura política e pedagógica que enxergue a heterogeneidade da sala de aula como uma riqueza e não como um obstáculo.

A atuação no Colégio de Aplicação Anísio Teixeira permitiu desmistificar a Matemática como uma ciência excludente. O programa cumpriu seu papel de aproximar a universidade da educação básica, instrumentalizando o futuro professor para planejar aulas em que nenhum estudante seja deixado para trás.

REFERÊNCIAS

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LORENZATO, Sergio. Para aprender Matemática. Campinas: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

DINÂMICAS RÍTMICAS E MELÓDICAS NO ENSINO DE CORAL: EXPERIÊNCIAS NO PIBID

Cyll Farney Fernandes C. Junior[1]

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma síntese das práticas desenvolvidas nas aulas de coral no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com foco na utilização de dinâmicas rítmicas e melódicas como estratégias pedagógicas para o desenvolvimento musical e socioemocional dos estudantes. A proposta fundamenta-se em uma abordagem prática e interativa, buscando integrar corpo, escuta e expressão como elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem musical. As atividades realizadas incluíram dinâmicas como a brincadeira "morto-vivo", voltada ao desenvolvimento da coordenação motora e atenção; exercícios de percepção auditiva, nos quais um aluno, posicionado no centro da roda, deveria identificar a origem de sons emitidos pelos colegas; e a atividade de "estátua" com movimento livre, que estimulou a expressividade corporal, a interação entre os participantes e a superação da timidez. Metodologicamente, adotou-se uma perspectiva participativa, centrada na experiência coletiva, na escuta ativa e na construção do conhecimento por meio da prática musical. Os resultados observados indicam avanços significativos na concentração, no senso rítmico, na percepção auditiva e na socialização dos alunos, além de maior engajamento nas atividades propostas. Destaca-se também a importância dessas práticas no fortalecimento da confiança e da expressão individual e coletiva, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e dinâmico. Dessa forma, as dinâmicas aplicadas demonstram-se eficazes como ferramentas pedagógicas no ensino de coral, promovendo não apenas o desenvolvimento musical, mas também aspectos cognitivos, sociais e emocionais dos participantes.

Palavras-chave:coral;educação musical; PIBID;dinâmicas pedagógicas;percepção musical.

INTRODUÇÃO

A educação musical, especialmente no contexto do ensino de coral, apresenta-se como um importante instrumento de desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. No âmbito do PIBID, as práticas pedagógicas buscam aproximar teoria e prática, proporcionando experiências significativas no processo de formação docente e na aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, o uso de dinâmicas rítmicas e melódicas surge como uma estratégia eficiente para estimular a participação, a escuta e a expressividade dos estudantes.

O presente trabalho tem como objetivo relatar e analisar as experiências desenvolvidas em aulas de coral, destacando a importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. A proposta metodológica baseia-se em práticas interativas, nas quais os alunos são protagonistas do processo, desenvolvendo habilidades musicais por meio da vivência coletiva.

[1]Graduando do curso de Música da Universidade Católica do Salvador–UCSal:cyll.junior@ucsal.edu.br.

METODOLOGIA

A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, baseada na observação das atividades realizadas durante as aulas de coral no PIBID. Foram aplicadas dinâmicas pedagógicas com foco no desenvolvimento rítmico, melódico, corporal e perceptivo dos alunos.

Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se: a brincadeira "morto-vivo", utilizada para trabalhar coordenação e atenção; a dinâmica de percepção auditiva, em que os alunos identificavam a origem dos sons; e a atividade de "estátua" com movimento livre, voltada à expressão corporal e à interação. As práticas foram realizadas de forma coletiva, incentivando a participação e o envolvimento dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de música, segundo abordagens contemporâneas, deve considerar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, valorizando experiências práticas e significativas. A utilização de jogos e dinâmicas no contexto educacional contribui para a construção do conhecimento de forma mais envolvente, favorecendo o desenvolvimento da percepção, da criatividade e da expressão.

No ensino coral, essas práticas tornam-se ainda mais relevantes, pois integram corpo, voz e escuta, promovendo uma aprendizagem mais completa e integrada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados observados indicam que as dinâmicas aplicadas contribuíram significativamente para o desenvolvimento dos alunos. Houve melhora na concentração, na coordenação motora, na percepção auditiva e no senso rítmico. Além disso, as atividades favoreceram a interação social, a participação ativa e a redução da timidez.

A atividade de percepção auditiva, por exemplo, estimulou a escuta atenta e a consciência sonora, enquanto a dinâmica de "estátua" promoveu maior liberdade de expressão e integração entre os alunos. Já a brincadeira "morto-vivo" mostrou-se eficaz no desenvolvimento da atenção e da resposta rápida a estímulos.

Esses resultados reforçam a importância de metodologias ativas no ensino de música, especialmente no contexto escolar, onde a motivação e o engajamento são fundamentais para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a utilização de dinâmicas rítmicas e melódicas no ensino de coral constitui uma estratégia pedagógica eficaz, contribuindo para o desenvolvimento musical e integral dos alunos. As atividades propostas possibilitaram não apenas a aprendizagem de conteúdos musicais, mas também o fortalecimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Dessa forma, destaca-se a relevância de práticas pedagógicas inovadoras e interativas no contexto educacional, bem como a importância do PIBID na formação docente e na promoção de experiências significativas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

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

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Fundamentos, materiais e técnicas de educação musical**. São Paulo: Ricordi, 1988.

KODÁLY, Zoltán. **O ensino da música**. São Paulo: Ricordi, 1990.

ORFF, Carl. *Orff-Schulwerk:* **música para crianças**. Mainz: Schott Music, 1978.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Jusamara. **Educação musical e práticas sociais**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

O FOLCLORE BRASILEIRO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

Maria Luiza Souza Jesus[1]
Odete Amanda Guerreiro Rodrigues Martinez[2]

RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizado no Ensino Fundamental I de uma escola pública de orientação militar. O projeto teve como objetivo promover a aprendizagem significativa por meio do trabalho com datas comemorativas, com ênfase no Dia do Folclore. Como estratégia pedagógica, utilizou-se o uso de fantoches em sala de aula, favorecendo a ludicidade, a interação e a participação ativa dos alunos. A experiência possibilitou o desenvolvimento da oralidade, da criatividade e do respeito às manifestações culturais brasileiras. Os resultados evidenciaram maior engajamento dos estudantes e um ambiente de aprendizagem mais dinâmico. Conclui-se que o uso de metodologias lúdicas contribui para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral das crianças e defesa dos povos indígenas.

Palavras-chave:folclore brasileiro; ludicidade; ensino fundamental I; PIBID.

INTRODUÇÃO

A escola constitui-se como um espaço privilegiado para a formação do estudante, no qual os conteúdos curriculares devem articular-se às vivências sociais e culturais. Nesse contexto, o trabalho pedagógico com datas comemorativas ao longo do ano letivo configura-se como uma estratégia significativa para promover a aprendizagem contextualizada, a construção de valores e o fortalecimento da identidade cultural dos alunos (FREIRE, 1996).

O presente relato de experiência foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola de Ensino Fundamental I de orientação militar, onde as datas comemorativas assumem papel relevante ao possibilitar a vivência de princípios como respeito, disciplina, civismo e cooperação, integrados às práticas pedagógicas cotidianas. Entre as datas trabalhadas, destacou-se o Dia do Folclore, abordado de forma mais aprofundada, visando valorizar a cultura popular, estimular a imaginação, a oralidade e o respeito às tradições

[1] Licencianda em Pedagogia, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade Católica do Salvador – UCSal:marialuiza.jesus@ucsal.edu.br.
[2]Professora orientadora. Mestre em Matemática (UFBA). Professora da Universidade Católica do Salvador – UCSal: odete.amanda@pro.ucsal.br.

nacionais, conforme defendem Cascudo (2012) e Brandão (2006).

Para o desenvolvimento das atividades, utilizou-se o uso de fantoches como estratégia pedagógica lúdica e interacionista, favorecendo a participação ativa dos alunos e a interação social. De acordo com Kishimoto (2011) e Vygotsky (2007), práticas lúdicas e mediadas pela interação social contribuem para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral da criança. Assim, o projeto favoreceu não apenas o aprendizado dos estudantes, mas também a ampliação das experiências pedagógicas dos professores e estagiários, fortalecendo a reflexão sobre a prática docente.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia adotada no desenvolvimento do projeto baseou-se no uso de práticas pedagógicas lúdicas e interacionistas, com destaque para a utilização de fantoches no trabalho com a temática do Folclore Brasileiro, no Ensino Fundamental I. Essa estratégia favoreceu o interesse e o engajamento dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa por meio da ludicidade e da interação social.

O uso dos fantoches possibilitou a participação ativa dos estudantes, estimulando a expressão oral, a criatividade e o respeito às manifestações culturais. Trata-se de uma metodologia na qual o aluno assume papel central no processo de aprendizagem, construindo conhecimentos a partir da interação com colegas, professores e estagiários do PIBID, conforme os pressupostos do socio interacionismo (VYGOTSKY, 2007). De acordo com Kishimoto (2011), atividades lúdicas, quando intencionalmente planejadas, contribuem para o desenvolvimento integral da criança e para a dinamização do ambiente de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados observados ao longo da execução do projeto foram positivos, evidenciando maior envolvimento e participação dos alunos, bem como melhor compreensão dos conteúdos relacionados ao Folclore Brasileiro. O uso do fantoche como recurso pedagógico contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, interativo e motivador, favorecendo o interesse dos estudantes e ampliando as interações em sala de aula.

Dentre as metodologias aplicadas, a prática com fantoches destacou-se pelos impactos pedagógicos mais expressivos, promovendo avanços na expressão oral, na criatividade e no trabalho coletivo, competências essenciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses resultados corroboram Kishimoto (2011), ao destacar que atividades lúdicas favorecem a aprendizagem ao articular o brincar com a construção do conhecimento, além de estimular a participação ativa da criança.

Além disso, a abordagem do folclore por meio de práticas lúdicas fortaleceu a identidade cultural dos alunos e o respeito às tradições populares brasileiras, conforme destaca Cascudo (2012). A metodologia adotada também favoreceu relações mais colaborativas entre alunos, professores e estagiários do PIBID, em consonância com a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (2007), evidenciando que a valorização da cultura popular e a mediação pedagógica contribuem para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONCLUSÃO

A realização do projeto pedagógico no Ensino Fundamental evidenciou que a integração das datas comemorativas ao currículo escolar, aliada ao uso de metodologias ativas, contribui significativamente para a construção de aprendizagens mais contextualizadas e significativas, aproximando os conteúdos escolares das vivências culturais dos alunos e favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e culturais.

Destacou-se, entre as práticas desenvolvidas, a utilização de fantoches em sala de aula, em razão de seu caráter lúdico e interacionista, promovendo maior envolvimento dos estudantes, estímulo à criatividade, à expressão oral e à participação ativa. Conclui-se que o projeto alcançou seus objetivos ao evidenciar que estratégias pedagógicas criativas e bem planejadas potencializam o processo de ensino e aprendizagem, reafirmando a importância da inovação pedagógica mesmo em contextos escolares com estrutura disciplinar específica.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

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

CASCUDO, Luís da Câmara. **Folclore do Brasil:** pesquisas e notas. São Paulo: Global, 2012.

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

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O IJEXÁ COMO EXPRESSÃO MUSICAL AFRO-BRASILEIRA: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE CANTO III DO CEEP

Fábio Nunes Rodrigues[1]
Gilvânia Bispo dos Santos[2]
Simone dos Reis Silva[3]

RESUMO

O presente trabalho descreve as atividades desenvolvidas com os alunos do Curso de Canto III, nos turnos vespertino e noturno, no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP), a partir do estudo do Ijexá como expressão musical afro-brasileira. Foram realizadas apresentações teóricas sobre sua origem iorubá e consolidação no Brasil, abordando suas características rítmicas, principais instrumentos e importância cultural. As atividades incluíram rodas de conversa, debates com vídeos, confecção de cartazes e prática de conjunto com a oficina de instrumentos do Ijexá. Os alunos destacaram a ampliação do conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e a importância do respeito à diversidade religiosa e cultural. A culminância ocorreu com apresentação musical e partilha de comida baiana, abará com vatapá e camarão. Conclui-se que o trabalho contribuiu para uma prática educativa voltada à valorização da diversidade cultural e à promoção de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Ijexá;educação musical;cultura afro-brasileira;diversidade cultural.

INTRODUÇÃO

A educação musical, quando articulada ao reconhecimento da diversidade cultural brasileira, constitui um instrumento potente de formação crítica, sensível e cidadã. Nesse contexto, o estudo das manifestações musicais de matriz africana assume papel fundamental na valorização das identidades historicamente marginalizadas e na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade cultural.

O Ijexá, ritmo de origem iorubá amplamente presente nas tradições do Candomblé e nas expressões musicais afro-brasileiras, representa um importante patrimônio cultural e simbólico. Mais do que uma estrutura rítmica, trata-se de uma forma de expressão que articula espiritualidade, ancestralidade, corporeidade e memória coletiva. Sua presença na cultura brasileira evidencia processos históricos de resistência, ressignificação e continuidade das tradições africanas no contexto da diáspora.

A inserção do Ijexá no ambiente escolar dialoga diretamente com os princípios da educação intercultural e com as diretrizes da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa legislação representa um marco na luta contra o racismo estrutural e na promoção de

[1]Graduando do Curso de Música da Universidade Católica do Salvador –UCSal:fabio.rodrigues@ucsal.edu.br.
[2]Graduanda do Curso de Música da Universidade Católica do Salvador –UCSal:gilvania.bispo@ucsal.edu.br.
[3]Graduanda do Curso de Música da Universidade Católica do Salvador –UCSal:simone.silva@ucsal.edu.br.

uma educação que reconheça e valorize as contribuições dos povos africanos para a formação social, cultural e histórica do Brasil.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo relatar e analisar uma experiência pedagógica baseada no ensino do ritmo Ijexá, destacando suas dimensões históricas, culturais e musicais, bem como suas potencialidades formativas no desenvolvimento da consciência cultural, da expressão artística e da aprendizagem significativa.

DESENVOLVIMENTO

As atividades pedagógicas foram estruturadas de forma progressiva e integradora, contemplando momentos teóricos, reflexivos, vivenciais e performáticos. A proposta metodológica buscou articular conhecimento histórico, experiência sensorial, produção artística e prática musical coletiva, favorecendo uma aprendizagem significativa baseada na experimentação, na escuta ativa e na valorização das matrizes culturais afro-brasileiras.

Inicialmente, realizou-se uma contextualização histórica e cultural do Ijexá, enfatizando sua origem na cultura iorubá e sua presença nos rituais do Candomblé, especialmente na nação Ketu. Foram discutidos os processos de diáspora africana e de ressignificação cultural no Brasil, evidenciando como o Ijexá se consolidou como manifestação musical de resistência, preservação identitária e continuidade das tradições ancestrais. Essa abordagem permitiu aos estudantes compreender o ritmo não apenas como estrutura sonora, mas como expressão simbólica carregada de memória histórica, espiritualidade e pertencimento cultural.

No campo da análise musical, foram exploradas as características estruturais do Ijexá, destacando-se seu compasso binário (2/4 ou 4/4), o andamento moderado e fluido, a repetição de padrões rítmicos e a organização em camadas sonoras interdependentes. Discutiu-se a função de cada instrumento na construção da textura musical, bem como o diálogo entre ritmo, corpo e movimento. A musicalidade do Ijexá foi apresentada como experiência integrada, na qual som, gesto, dança e intenção ritual constituem elementos inseparáveis.

As rodas de conversa constituíram espaço fundamental para a construção coletiva do conhecimento. Nelas, foram debatidos temas como identidade cultural, religiosidade afro brasileira, racismo estrutural, resistência histórica e valorização da diversidade. Essas discussões permitiram que os estudantes relacionassem o conteúdo

musical com questões sociais e históricas mais amplas, ampliando a compreensão do papel da arte como instrumento de expressão cultural e transformação social.

Os debates foram enriquecidos com a exibição de vídeos documentais e registros de manifestações culturais, possibilitando a observação de contextos performáticos reais do Ijexá. A análise das apresentações permitiu identificar elementos como postura corporal, dinâmica coletiva, interação entre músicos e função ritualística da música, promovendo uma leitura crítica das práticas culturais observadas.

Como estratégia de sistematização do conhecimento, os alunos desenvolveram produções visuais por meio da confecção de cartazes temáticos. Esses materiais abordaram aspectos como origem histórica, instrumentos, características rítmicas, contextos de execução e relevância sociocultural do Ijexá. A atividade favoreceu a organização das informações, o desenvolvimento da expressão estética e a elaboração crítica do conteúdo estudado, além de estimular o trabalho colaborativo e o protagonismo estudantil.

Na etapa prática, foram apresentados os instrumentos que compõem a base sonora do Ijexá, com destaque para os atabaques — rum, rumpi e lê — e o agogô. Foram discutidas suas funções musicais específicas, modos de execução, padrões rítmicos e relação hierárquica dentro da estrutura percussiva. A experimentação instrumental permitiu aos estudantes compreender, de forma concreta, os processos de coordenação rítmica, escuta coletiva e sincronização corporal necessário à execução do ritmo.

A oficina de instrumentos constituiu momento de intensa vivência musical, no qual os participantes puderam experimentar diferentes funções dentro do conjunto, percebendo a interdependência entre os elementos sonoros. Essa prática favoreceu o desenvolvimento da percepção auditiva, da consciência corporal, da coordenação motora e da sensibilidade rítmica.

A prática de conjunto representou a culminância do processo formativo. Nessa etapa, os alunos integraram canto e percussão em execução coletiva, vivenciando o Ijexá como experiência estética, cultural e relacional. A atividade exigiu atenção compartilhada, disciplina rítmica, cooperação e escuta mútua, fortalecendo o senso de pertencimento ao grupo e o respeito às tradições culturais estudadas.

Além do aspecto musical, essa vivência coletiva possibilitou a compreensão do fazer artístico como prática social, na qual o conhecimento é construído de forma colaborativa e incorporado por meio da experiência. A execução conjunta revelou-se

espaço de integração entre saber teórico e prática musical, promovendo aprendizagem sensível e significativa.

Ao longo de todo o processo, observou-se o envolvimento progressivo dos estudantes, evidenciado pelo interesse nas discussões, pela participação ativa nas atividades práticas e pela capacidade de estabelecer relações entre música, cultura e identidade. A experiência pedagógica demonstrou que o ensino do Ijexá pode atuar como instrumento de valorização cultural, ampliação do repertório musical e desenvolvimento da consciência histórica e social dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presença das culturas africanas no Brasil é resultado de processos históricos complexos marcados pela diáspora forçada, pela escravidão e pela resistência cultural. Mesmo diante de condições de extrema violência e opressão, povos africanos preservaram saberes, práticas religiosas, formas de organização social e expressões artísticas que se integraram profundamente à formação da cultura brasileira.

Entre essas expressões, a música ocupa lugar central. Nas tradições africanas e afro-brasileiras, o fazer musical não se restringe ao entretenimento, mas desempenha funções sociais, espirituais, educativas e identitárias. Ritmo, canto, dança e movimento constituem dimensões interligadas de uma mesma experiência cultural.

O Ijexá surge nesse contexto como ritmo associado aos rituais do Candomblé, especialmente aos cultos de orixás ligados à harmonia, ao equilíbrio e à beleza. Sua estrutura musical caracteriza-se por fluidez, repetição cíclica e organização coletiva, elementos que favorecem a participação comunitária e a experiência corporal integrada.

Do ponto de vista pedagógico, o ensino de práticas musicais de matriz africana contribui para:

- Valorização da diversidade cultural;
- Superação de visões eurocêntricas do conhecimento;
- Fortalecimento da identidade cultural;
- Desenvolvimento da sensibilidade estética;
- Aprendizagem por meio da experiência musical;
- Construção de consciência histórica e social.

A educação musical intercultural propõe que o ensino da música ultrapasse a dimensão técnica, incorporando significados culturais, contextos históricos e funções sociais das práticas sonoras. Dessa forma, aprender um ritmo como o Ijexá implica compreender sua origem, seus usos, seus símbolos e sua importância para os grupos que o produzem.

Nesse sentido, a prática pedagógica baseada no Ijexá contribui para a formação integral do estudante, articulando conhecimento cognitivo, experiência sensorial, expressão artística e reflexão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas com os alunos do Curso de Canto III, nos turnos vespertino e noturno do CEEP, evidenciaram que o ensino do Ijexá vai além da aprendizagem musical, configurando-se como prática pedagógica de valorização cultural, reconhecimento identitário e promoção da educação antirracista.

A articulação entre pesquisa, debate, produção artística e prática de conjunto possibilitou uma experiência formativa significativa, fortalecendo o protagonismo estudantil e ampliando o repertório cultural e musical dos participantes. Dessa forma, o trabalho com o Ijexá reafirma a escola como espaço de preservação da memória, de resistência cultural e de construção de uma sociedade mais justa e plural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.Diário Oficial da União: Brasília, 10 jan. 2003.

BORBA, Marcelo.**IJEXÁ - AFOXÉ:** Ritmos Brasileiros. Publicado em 26 de setembro de 2016. Disponível em: https://youtu.be/464inShr9ns?si=aeSTmRlFWHD9pEge. Acesso em: 9 de setembro de 2025 - Episódio Ijexá. Publicado em: 16 de março de 2018. Disponível em: https://youtu.be/hmqY9GBrBaw?si=89ARaPcDJyPPGQlY. Acesso em: 9 de setembro de 2025

CORREIO24HORAS. **Caetano, Bethânia, e a força do Ijexá**. Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/colunistas/gil-vicente-tavares/caetano-bethania-e-a-forca-do ijexa-0125.Acesso em: 19 de agosto de 2025.

GIL, Gilberto. **A Importância do Ijexá por Gil** | The Rhythmof Gil - Google Arts& Culture. YouTube, 13/09/2022. Disponível em https://youtu.be/pofM1usBWec?si=ppjWxQQ_aPFfyrao/https://www.youtube.com/watch?v=K oP0nRPvGKA/https://energiadacultura.com.br/portfolio/toque-ijexa-nocoes-basicas-e-cantiga-para-esu/. Acesso em: 08/09/2025.

GIL, Gilberto. **Andar com fé**. Publicado em: 11/05/2013. Disponível em: https://youtu.be/cH65dRyJ_Ys?si=UTEVb2IYiZGefJVu/ https://www.noize.com.br/.Acesso em: 28/09/2025.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. SODRÉ, Muniz. Samba, o dono do corpo. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

MUSICA EAD. **Mestres do Ijexá**. Disponível em: https://musicaead.com.br/mestres-do-ijexa/. Acesso em: 19 de agosto de 2025.

NOIZE. **As mil faces do ijexá:** como a batida ancestral influencia o afoxé e os ritmos atuais - NOIZE | Música do site à revista. Disponível em: https://share.google/YcaO7WEc3RjmeCOxT. Acesso em: 19 de agosto de 2025.

VERGER, Pierre. **Orixás:** deuses iorubás na África e no Novo Mundo. Salvador: Corrupio, 2002.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DO PIBID EM UMA ESCOLA MILITAR

Isabela Luna Oliveira Santos[1]
Mariel Celeste Almeida Lima[2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar e analisar as experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Pedagogia, em uma escola da rede pública estadual organizada sob regime militar, com foco na educação antirracista no 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa possui caráter qualitativo, de natureza descritiva e reflexiva, fundamentada nos registros dos diários de bordo produzidos ao longo das vivências no Colégio da Polícia Militar (CPM), bem como na observação participante e nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. As ações realizadas buscaram promover reflexões sobre identidade, pertencimento e valorização da cultura negra, respeitando o nível de desenvolvimento, o tempo e o modo de aprender das crianças, por meio de contação de histórias, rodas de conversa, dinâmicas lúdicas e atividades de leitura e interpretação de textos literários. O referencial teórico apoia-se em autores que discutem educação antirracista, infância e relações étnico-raciais, como Gomes, Munanga e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular. Os resultados evidenciam que, apesar das limitações institucionais impostas pelo contexto da escola militar e das fragilidades no acompanhamento pedagógico do subprojeto, as práticas desenvolvidas possibilitaram avanços significativos na construção da identidade das crianças, muitas das quais inicialmente não se reconheciam em sua própria cor de pele. Conclui-se que a educação antirracista na infância é fundamental e deve ser trabalhada desde os primeiros anos escolares, mesmo em contextos institucionais desafiadores, reafirmando o papel do PIBID na formação docente crítica e comprometida com a equidade racial.

Palavras-chave: educação antirracista; PIBID;educação infantil;identidade;relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

A educação antirracista constitui-se como um eixo fundamental para a promoção de uma escola mais justa, inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial desde a infância. No contexto brasileiro, marcado por desigualdades históricas e estruturais, torna-se imprescindível que a escola assuma um papel ativo na desconstrução do racismo e na formação de sujeitos críticos e conscientes de sua identidade.

Este artigo apresenta as experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), realizadas em uma escola pública

[1] Graduanda do Curso de Pedagogiada Universidade Católica do Salvador –UCSal:isabelaluna.santos@ucsal.edu.br.
[2]Graduanda do Curso de Pedagogiada Universidade Católica do Salvador–UCSal:mariel.lima@ucsal.edu.br.

organizada sob regime militar, especificamente com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. O objetivo do trabalho é analisar como práticas pedagógicas antirracistas podem ser desenvolvidas com crianças pequenas, respeitando suas especificidades, mesmo diante de limitações institucionais e organizacionais.

A escolha da temática justifica-se pela recorrente invisibilização das discussões raciais na educação básica, especialmente nos anos iniciais, bem como pela necessidade de promover ações pedagógicas que fortaleçam a construção da identidade e da autoestima das crianças negras. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na observação participante e nos registros dos diários de bordo. Os resultados indicam que, apesar dos desafios, as práticas desenvolvidas contribuíram para reflexões significativas sobre identidade e pertencimento.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho descritivo e reflexivo, desenvolvida a partir das vivências do PIBID em uma escola da rede pública estadual sob regime militar. Os dados foram produzidos por meio da observação participante, registros sistemáticos em diários de bordo e análise das práticas pedagógicas realizadas com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

As atividades foram planejadas considerando a faixa etária dos alunos, respeitando seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Foram utilizadas estratégias como contação de histórias, rodas de conversa, dinâmicas lúdicas, leitura e interpretação de textos literários, sempre com foco na educação antirracista. As intervenções ocorreram em consonância com as orientações da BNCC e com atenção às normas institucionais da escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação antirracista constitui-se como um eixo fundamental para a promoção de uma escola comprometida com a justiça social, a equidade e o reconhecimento da diversidade étnico-racial. No contexto brasileiro, marcado por desigualdades históricas e estruturais, a escola assume papel central na desconstrução do racismo e na formação de sujeitos críticos desde a infância. Nesse sentido, Gomes (2017) destaca que a educação antirracista deve ser compreendida como um compromisso político e

pedagógico contínuo, que ultrapassa ações pontuais e se consolida nas práticas cotidianas da escola.

Kabengele Munanga (2005) ressalta que o racismo se manifesta de forma sutil e naturalizada na sociedade brasileira, sendo reproduzido, muitas vezes, no ambiente escolar. Para o autor, o enfrentamento ao racismo deve iniciar-se desde os primeiros anos de escolarização, período decisivo para a construção da identidade e da autoestima das crianças. Assim, a educação antirracista na infância contribui para o reconhecimento positivo das identidades negras e para a valorização das múltiplas pertenças culturais presentes no espaço escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) reforça a importância do respeito à diversidade e da valorização das culturas afro-brasileira e africana, orientando que essas temáticas sejam trabalhadas de forma transversal ao longo da educação básica. O documento reconhece a infância como etapa essencial do desenvolvimento humano e defende práticas pedagógicas que considerem os diferentes tempos, ritmos e modos de aprender, alinhando-se aos princípios da educação inclusiva e democrática.

No que se refere à concepção de infância, Kramer (2007) compreende a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de produzir sentidos, expressar sentimentos e participar ativamente do processo educativo. Essa perspectiva rompe com visões adultocêntricas e autoritárias, reconhecendo a ludicidade, a interação e a escuta como elementos centrais da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As reflexões deste estudo dialogam ainda com o pensamento de Paulo Freire, especialmente no que diz respeito à crítica ao ensino autoritário e à concepção de educação bancária. Para Freire (1996), práticas pedagógicas baseadas na imposição, na memorização mecânica e na ausência de diálogo limitam a autonomia dos educandos e inviabilizam uma aprendizagem significativa. O autor defende uma educação dialógica e emancipadora, na qual o educando é reconhecido como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Tal perspectiva torna-se especialmente relevante em contextos escolares marcados por rigidez normativa, como as escolas organizadas sob regime militar, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais democráticas e sensíveis às múltiplas formas de aprender.

Por fim, as contribuições de Gatti (2014) auxiliam na compreensão do PIBID enquanto política pública de formação inicial de professores. A autora destaca que programas de iniciação à docência demandam acompanhamento pedagógico

sistemático, gestão articulada e supervisão comprometida para garantir a qualidade das experiências formativas. A ausência desses elementos compromete o potencial do programa e limita a articulação entre teoria e prática, aspecto fundamental na formação docente.

Dessa forma, o referencial teórico apresentado sustenta a análise das práticas desenvolvidas no subprojeto PIBID, articulando educação antirracista, concepção de infância, crítica ao ensino autoritário e formação docente, oferecendo base teórica consistente para a compreensão dos resultados e das discussões propostas neste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir das experiências desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID, em uma escola pública organizada sob regime militar, evidenciam tensões significativas entre propostas pedagógicas críticas, dialógicas e inclusivas e um modelo educacional marcado pela rigidez normativa, pela hierarquização das relações e por práticas de ensino de caráter autoritário. Tais tensões impactam diretamente as formas de ensinar e aprender, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que as crianças constroem suas primeiras referências sobre identidade, pertencimento e relações sociais.

Observou-se que o ensino autoritário, caracterizado pela centralização das decisões pedagógicas, pela valorização excessiva da disciplina e pela padronização dos comportamentos, limita a autonomia dos sujeitos e desconsidera a diversidade de ritmos, linguagens e modos de aprender presentes na sala de aula. Conforme aponta Freire (1996), práticas educativas que se afastam do diálogo e da escuta contribuem para uma educação bancária, na qual o aluno assume um papel passivo, restringindo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

No contexto observado, muitas crianças do 1º ano demonstravam, inicialmente, dificuldades em se expressar livremente, compartilhar experiências pessoais ou levantar questionamentos. Essa postura pode ser compreendida como reflexo de uma cultura escolar que prioriza o silêncio, a obediência e a homogeneização das condutas, em detrimento do reconhecimento da infância como etapa marcada pela curiosidade, pela ludicidade e pela necessidade de interação. Tal perspectiva contraria concepções contemporâneas de infância, que compreendem a criança como sujeito histórico, social e cultural (KRAMER, 2007).

As práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas pelo subprojeto buscaram

tensionar essa lógica, ainda que de forma pontual, ao propor atividades baseadas na literatura infantil, em rodas de conversa, debates mediados e dinâmicas lúdicas adequadas à faixa etária. Essas estratégias favoreceram a escuta sensível e o protagonismo infantil, permitindo que as crianças expressassem sentimentos, opiniões e vivências relacionadas à identidade racial. A literatura infantil com protagonismo negro mostrou-se uma ferramenta potente para a construção de sentidos, possibilitando que os alunos se reconhecessem nas narrativas e refletissem sobre autoestima, pertencimento e diversidade, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

No início das intervenções, foi possível identificar que algumas crianças não se reconheciam em sua própria cor de pele ou demonstravam insegurança ao falar sobre características físicas relacionadas à identidade racial. Ao longo das atividades, observou-se um avanço gradual nesse processo, com maior participação, verbalização e reconhecimento positivo de si e do outro. Esses resultados corroboram os estudos de Gomes (2017), ao afirmar que a educação antirracista, quando trabalhada desde a infância, contribui significativamente para a formação de sujeitos mais conscientes e seguros de sua identidade.

Entretanto, o desenvolvimento das ações foi atravessado por limitações institucionais importantes. O regime organizacional da escola militar impôs restrições quanto à flexibilidade pedagógica, à abordagem de determinadas temáticas e à adoção de metodologias mais abertas, exigindo constantes adaptações por parte das bolsistas. Além disso, evidenciaram-se fragilidades relacionadas à organização, ao acompanhamento e à fiscalização das ações do subprojeto PIBID, fatores que impactaram diretamente a continuidade e o aprofundamento das práticas pedagógicas.

Em diversos momentos, atividades previamente planejadas não puderam ser executadas conforme o previsto, seja pela ausência de responsáveis institucionais no espaço escolar, pela indisponibilidade de materiais ou pela falta de alinhamento entre universidade, coordenação e escola parceira. Essas situações revelam uma desarticulação entre as instâncias responsáveis pelo acompanhamento do subprojeto, comprometendo a sistematização das ações e o fortalecimento do caráter formativo do PIBID. Conforme destaca Gatti (2014), programas de iniciação à docência demandam acompanhamento pedagógico constante e gestão articulada para garantir a qualidade das experiências formativas.

A ausência de uma supervisão pedagógica mais atuante refletiu-se, inclusive, na preparação e apresentação do trabalho final do subprojeto em eventos institucionais. A dificuldade em consolidar uma produção acadêmica com maior aprofundamento teórico-metodológico não esteve relacionada à falta de experiências significativas, mas

à carência de orientação, acompanhamento e fiscalização ao longo do processo. Esse cenário gerou frustração no grupo, especialmente quando comparado a outros núcleos que contaram com supervisão mais presente e estruturada.

Apesar dessas adversidades, os resultados obtidos reafirmam o potencial transformador da educação antirracista na infância e a relevância do PIBID como espaço de formação docente crítica. As experiências vivenciadas contribuíram para a construção da identidade profissional da bolsista, possibilitando reflexões sobre os limites institucionais da escola, as implicações do ensino autoritário e a necessidade de práticas pedagógicas mais democráticas, dialógicas e inclusivas.

Dessa forma, a análise dos resultados evidencia que, mesmo em contextos marcados por rigidez normativa e fragilidades na gestão do subprojeto, é possível desenvolver ações pedagógicas comprometidas com a equidade racial e com a valorização das múltiplas formas de aprender. No entanto, tais experiências também apontam para a urgência de fortalecer os mecanismos de organização, acompanhamento e fiscalização do PIBID, garantindo que o programa cumpra plenamente seus objetivos formativos e contribua de maneira efetiva para a construção de uma educação pública mais justa e socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as experiências desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID, no curso de Pedagogia, em uma escola pública organizada sob regime militar, com foco nas práticas de educação antirracista realizadas com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. A partir das vivências relatadas e analisadas, foi possível evidenciar tanto os avanços pedagógicos proporcionados pelas intervenções quanto os desafios institucionais que atravessaram o desenvolvimento do subprojeto.

As práticas pedagógicas desenvolvidas demonstraram que a educação antirracista, quando trabalhada desde a infância, contribui de forma significativa para a construção da identidade, da autoestima e do sentimento de pertencimento das crianças. As atividades baseadas na literatura infantil, nas rodas de conversa e nas dinâmicas lúdicas mostraram-se adequadas à faixa etária, respeitando os tempos, os ritmos e os modos de aprender dos alunos, além de favorecerem a escuta sensível e o protagonismo infantil. Os resultados reafirmam a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade étnico-racial como princípio formativo e não como ação pontual.

Entretanto, o estudo também evidenciou limitações relevantes relacionadas ao contexto institucional da escola militar, cuja organização e práticas pedagógicas tendem a privilegiar modelos de ensino mais rígidos e autoritários, pouco sensíveis às especificidades da infância. Tais características impactaram a flexibilidade das ações pedagógicas e impuseram restrições à adoção de metodologias mais dialógicas e inclusivas, evidenciando tensões entre uma proposta educativa crítica e uma estrutura escolar fortemente normatizada.

Além disso, as fragilidades no acompanhamento, na organização e na fiscalização das ações do subprojeto PIBID comprometeram a continuidade e a sistematização das práticas desenvolvidas. A ausência de uma supervisão pedagógica mais atuante e de orientações consistentes ao longo do processo limitou o aprofundamento teórico-metodológico das ações e impactou a consolidação dos resultados, inclusive no momento de socialização do trabalho em eventos institucionais. Tais aspectos reforçam a necessidade de repensar os mecanismos de gestão e acompanhamento do programa, de modo a garantir sua efetividade enquanto política pública de formação inicial docente.

Apesar dos desafios enfrentados, as experiências vivenciadas no PIBID mostraram-se fundamentais para a formação profissional da bolsista, possibilitando reflexões críticas sobre a prática pedagógica, os limites institucionais da escola e o papel social do professor na promoção de uma educação antirracista, democrática e inclusiva. O subprojeto reafirma-se, assim, como um espaço potente de aprendizagem, resistência pedagógica e construção da identidade docente.

Por fim, este trabalho aponta para a necessidade de novas pesquisas que aprofundem a discussão sobre educação antirracista em diferentes contextos escolares, especialmente em instituições organizadas sob regimes específicos, como as escolas militares. Defende-se, ainda, o fortalecimento do PIBID por meio de acompanhamento pedagógico sistemático, gestão articulada e compromisso institucional, a fim de assegurar que o programa cumpra plenamente seus objetivos formativos e contribua efetivamente para a transformação das práticas educativas e da realidade escolar.

REFERÊNCIAS

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

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

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 35–53, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

RITMOS, FRAÇÕES E RETAS - A MATEMÁTICA QUE EXISTE DENTRO DA MÚSICA

Luiza de Souza Guedes[1]
Thainá da Silva Romeiro da Cruz[2]

RESUMO

Este artigo relata e analisa as atividades desenvolvidas no segundo módulo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizado no Colégio Estadual Senhor do Bonfim, no período de maio a outubro de 2025, com enfoque na articulação interdisciplinar entre Pedagogia, Matemática e Música. A proposta teve como eixo temático a relação entre ritmos musicais e conceitos matemáticos, especialmente frações, compassos, sequências e retas numéricas, buscando tornar o ensino mais significativo, contextualizado e acessível aos estudantes. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se na interdisciplinaridade, no uso de metodologias ativas, lúdicas e corporais, e na valorização da música como recurso pedagógico capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. A metodologia adotada caracterizou-se como qualitativa, baseada em jogos pedagógicos, dinâmicas em grupo, atividades corporais, rodas de conversa, uso de materiais concretos e experiências sonoras, como o jogo das cartas rítmicas, atividades com bambolês, batalhas musicais, visitas pedagógicas e a formação de um coral escolar. Os resultados evidenciaram maior engajamento, participação ativa e interesse dos estudantes, além de avanços na compreensão de conteúdos matemáticos considerados abstratos, especialmente frações, por meio de experiências práticas e musicais. Observou-se também o fortalecimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, atenção e trabalho em grupo. Conclui-se que a abordagem interdisciplinar entre Matemática e Música contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação docente, reforçando a importância de práticas pedagógicas criativas, sensíveis e contextualizadas no ambiente escolar.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; matemática;música;pedagogia; PIBID.

INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática, quando articulado a outras áreas do conhecimento, pode tornar-se mais significativo, contextualizado e próximo da realidade dos estudantes. Nesse sentido, a música apresenta-se como uma importante ferramenta pedagógica, uma vez que seus elementos estruturais (como ritmo, pulsação e compasso) estabelecem relações diretas com conceitos matemáticos, especialmente frações, sequências e retas numéricas. No âmbito do curso de Pedagogia, essa articulação assume papel fundamental, pois contribui para a formação de professores capazes de desenvolver práticas interdisciplinares, criativas e sensíveis às diferentes formas de aprendizagem.

[1] Graduanda do curso de Matemática da Universidade Católica do Salvador –UCSal: luiza.guedes@ucsal.edu.br
[2] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador–UCSal: thainasilva.cruz@ucsal.edu.br

A integração entre Pedagogia, Matemática e Música possibilita a construção do conhecimento de forma lúdica, concreta e participativa, favorecendo o engajamento dos alunos e ampliando as possibilidades de ensino. Ao utilizar a música como recurso didático, o professor em formação consegue trabalhar conceitos matemáticos de maneira dinâmica, promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional dos estudantes.

Diante dessa perspectiva, o segundo módulo do PIBID, que foi de maio até outubro de 2025, no Colégio Estadual Senhor do Bonfim teve como eixo temático "Ritmos, frações e retas: a matemática que existe dentro da música", buscando explorar, por meio de atividades práticas e interdisciplinares, a relação entre conceitos matemáticos e elementos musicais, sob a ótica da formação pedagógica. As propostas desenvolvidas tiveram como foco a compreensão das frações a partir dos compassos musicais, da duração das notas e da organização rítmica, além de estimular habilidades como coordenação motora, percepção temporal, atenção e trabalho em grupo. Entretanto, nossas atividades não foram apenas limitadas a esse eixo temático, de modo que realizamos também, nesse segundo módulo, outros tipos de tarefas envolvendo matemática, música e pedagogia.

Assim, o presente artigo tem como objetivo relatar e analisar as atividades realizadas no segundo módulo do PIBID, evidenciando as estratégias metodológicas adotadas, os recursos utilizados e as contribuições da abordagem interdisciplinar entre Pedagogia, Matemática e Música para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia adotada no segundo módulo do estágio foi de caráter qualitativo, com abordagem interdisciplinar, fundamentada em atividades lúdicas, práticas corporais, jogos pedagógicos, dinâmicas em grupo e momentos de diálogo. As ações foram desenvolvidas de forma progressiva, visando à construção dos conceitos matemáticos a partir de experiências concretas relacionadas à música.

Inicialmente, foi aplicado o jogo das cartas, no qual os alunos exploraram a relação entre figuras rítmicas e frações matemáticas. Nessa atividade, os estudantes identificaram os compassos musicais (2/4, 3/4 e 4/4) como representações fracionárias e associaram a duração das notas musicais às frações correspondentes, como semibreve

(4/4), mínima (2/4), semínima (1/4) e colcheia (1/8). As fórmulas de compasso envolveram operações com frações, que foram trabalhadas de forma prática por meio de palmas, passos e estalos, favorecendo a compreensão do conteúdo de maneira dinâmica. Posteriormente, os alunos foram organizados em grupos para uma competição, estimulando a cooperação, a atenção e o raciocínio matemático.

Outra atividade desenvolvida foi a brincadeira de pulsação rítmica com o bambolê, utilizada como recurso visual e corporal para que os alunos percebessem e acompanhassem a pulsação da música. Cada bambolê representava um pulso, e os estudantes realizavam movimentos corporais conforme a nota musical apresentada, como entrar e sair do bambolê, bater palmas ou alternar passos, promovendo a percepção rítmica, a coordenação motora e a noção de tempo.

O módulo também contou com rodas de conversa, incluindo a participação de convidados, como o músico Herley Nunes e a psicóloga Luana Paixão, possibilitando reflexões sobre música, emoções, comportamento e aprendizagem. Além disso, foram realizadas atividades como batalhas rítmicas com instrumentos, jogos envolvendo retas, frações e sequências, exibição de um filme com temática musical, passeio pedagógico ao Museu Cidade da Música da Bahia e os preparativos para a formação do coral do final do ano.

A progressão pedagógica adotada permitiu que os estudantes saíssem da abstração numérica para a vivência corpórea. No jogo das cartas, a identificação dos compassos 2/4, 3/3 e 4/4 funcionou como uma introdução prática às operações fracionárias, onde a duração de notas como a semibreve (4/4), mínima (2/4), semínima (1/4) e colcheia (1/8) era validada a través de estímulos sonoros como palmas e estalos.

O encerramento do módulo ocorreu com a apresentação do coral, momento que promoveu a integração entre os estudantes com todo o ambiente escolar. Foram duas apresentações, ocorridas em turnos opostos do mesmo dia: uma realizada apenas para os estudantes do colégio, e outra realizada para o membro docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta de integrar Matemática e Música no contexto escolar dialoga com a ideia de que o aprendizado se torna mais significativo quando os conteúdos são trabalhados de forma contextualizada e relacionada ao cotidiano dos alunos. A interdisciplinaridade permite que o estudante compreenda o conhecimento de maneira

mais ampla, conectando diferentes áreas e atribuindo sentido ao que é aprendido em sala de aula.

No ensino de Matemática, o uso de atividades lúdicas e práticas contribui para reduzir dificuldades comuns, especialmente em conteúdos considerados abstratos, como frações. Quando o aluno participa ativamente das atividades, manipulando materiais, jogando e se movimentando, o processo de aprendizagem torna-se mais acessível e menos mecânico.

A Música, por sua vez, apresenta elementos que se relacionam diretamente com a Matemática, como ritmo, pulsação, compasso e duração das notas. Esses elementos possibilitam trabalhar conceitos matemáticos de forma concreta, utilizando o corpo, o som e o movimento como recursos pedagógicos. Além disso, a música favorece o desenvolvimento da atenção, da coordenação motora, da socialização e da expressão dos sentimentos.

No âmbito da formação docente, o PIBID possibilita ao licenciando vivenciar a realidade escolar e refletir sobre a prática pedagógica. A experiência no programa contribui para a construção de um olhar mais crítico sobre o ensino, incentivando o uso de metodologias diferenciadas e interdisciplinares, adequadas às necessidades dos estudantes. A fundamentação teórica deste projeto reside na premissa de que o conhecimento interdisciplinar atribui sentido ao cotidiano escolar. Ao utilizar a Música como recurso didático, o professor em formação no PIBID consegue trabalhar elementos como ritmo e sequências de maneira dinâmica, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o motor e o emocional.

No contexto da Pedagogia, essa articulação é vital para formar docentes sensíveis às diversas formas de aprendizagem, capazes de utilizar o corpo e o som como ferramentas para tornar conceitos "áridos", como as frações, em conteúdos acessíveis e menos mecânicos. A prática vivenciada no Colégio Estadual Senhor do Bonfim demonstra que, quando o aluno manipula materiais e participa ativamente, a resistência ao aprendizado matemático diminui consideravelmente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a realização das atividades propostas no segundo módulo do PIBID, foi possível perceber uma boa aceitação dos estudantes em relação às práticas que integravam Matemática e Música. Os alunos demonstraram maior interesse e

participação, principalmente nas atividades que envolviam jogos, música e movimento corporal. No jogo das cartas, os estudantes conseguiram compreender melhor a relação entre as figuras rítmicas e as frações matemáticas. A associação entre os compassos musicais e as frações facilitou o entendimento do conteúdo, tornando a aprendizagem mais concreta. A realização das atividades em grupo também contribuiu para o desenvolvimento da cooperação e do diálogo entre os alunos. A atividade de pulsação rítmica com o bambolê auxiliou na percepção do ritmo e do tempo musical, além de estimular a coordenação motora. Os alunos participaram de forma ativa, acompanhando a música por meio de movimentos corporais, o que favoreceu a concentração e o envolvimento com a proposta. As rodas de conversa e as demais atividades desenvolvidas ao longo do módulo contribuíram para ampliar as reflexões dos estudantes sobre música, emoções e aprendizagem. O encerramento com a apresentação do coral possibilitou um momento de integração entre os alunos e a comunidade escolar, evidenciando os efeitos positivos das atividades realizadas. Dessa forma, as experiências vivenciadas confirmam que a abordagem interdisciplinar favorece o aprendizado e torna o ambiente escolar mais participativo e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste módulo, conclui-se que a integração entre Matemática e Música não é apenas possível, mas necessária para a construção de uma pedagogia transformadora, crítica e sensível às diferentes formas de aprendizagem. A abordagem interdisciplinar adotada ao longo das atividades possibilitou a ressignificação do ensino da Matemática, frequentemente percebida pelos alunos como um componente difícil e abstrato, tornando-a mais concreta, acessível e significativa por meio do som, do movimento corporal e das experiências lúdicas.

As práticas desenvolvidas demonstraram que a utilização da música como recurso pedagógico contribui de forma efetiva para o engajamento dos estudantes, despertando o interesse, a participação ativa e a motivação durante o processo de ensino-aprendizagem. Ao relacionar conceitos matemáticos, como frações, compassos, sequências e retas numéricas, com elementos musicais, foi possível favorecer a compreensão dos conteúdos de maneira dinâmica, contextualizada e prazerosa, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos.

O projeto também cumpriu seu objetivo formativo ao proporcionar aos bolsistas do PIBID uma experiência rica e significativa no contexto escolar. A vivência prática permitiu o contato direto com a realidade da sala de aula, possibilitando a reflexão sobre a prática pedagógica, o planejamento de atividades interdisciplinares e o desenvolvimento de estratégias metodológicas diferenciadas. Dessa forma, o programa contribuiu para a formação de futuros professores mais críticos, criativos e preparados para atuar de maneira inovadora na educação.

As evidências coletadas ao longo do módulo indicam que o ambiente escolar se torna mais participativo, acolhedor e estimulante quando há espaço para olúdico, para a expressão artística e para a sensibilidade estética. Atividades que envolvem música, movimento e interação social favorecem não apenas a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, respeito, escuta e trabalho em grupo.

Diante disso, recomenda-se que práticas pedagógicas interdisciplinares, como as desenvolvidas neste módulo, sejam cada vez mais incentivadas e incorporadas ao currículo da educação. A articulação entre diferentes áreas do conhecimento contribui para uma formação discente mais ampla, crítica e integral, promovendo um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente significativo, contextualizado e alinhado às demandas contemporâneas da educação.

REFERÊNCIAS

ENSINO DE MATEMÁTICA. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/2552_774_ID.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026.

LANGE, C. **A interdisciplinaridade música & matemática:** as possibilidades para sedimentar conhecimentos matemáticos no ensino médio. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/xxiebrapem/files/2018/10/gd3_carlos_lange.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MIRANDA, N. **Matemática e Pedagogia:** as vantagens da dupla licenciatura - Blog Instituto Singularidades. Disponível em: <https://blog.institutosingularidades.edu.br/matematica-e-pedagogia-as-vantagens-da-dupla-licenciatura/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MONTEIRO, W.; SANTOS. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática - MÚSICA: UMA FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR PARA O OLIVEIRA, M. P. DE. A integração entre a Música e a Matemática: uma revisão sistemática de literatura. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 14, n. 1, p. 1–25, 1 jan. 2023.

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>.

IJEXÁ NAS ESCOLAS – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Emillie Lapa do Espírito Santo[1]

RESUMO

O ensino do ritmo Ijexá em sala de aula constitui uma das estratégias mais eficazes para a implementação da Lei 10.639/03, pois permite transitar entre a história, a música e a sociologia sob uma perspectiva antirracista. Historicamente, o Ijexá é o único ritmo do Candomblé que migrou para as ruas sem perder seu caráter sagrado, consolidando-se como a batida oficial dos Afoxés. Ao levar esse tema para o ambiente escolar, o educador promove o reconhecimento da herança do povo Iorubá, vindo da região de Ilesa (Nigéria), transformando a sala de aula em um espaço de valorização da tecnologia intelectual e artística africana que moldou a identidade brasileira.Do ponto de vista pedagógico, o Ijexá oferece uma cadência suave e quaternária que facilita a musicalização e a expressão corporal. Ao contrário de ritmos mais acelerados, sua batida "balançante" permite que alunos de diferentes faixas etárias compreendam a polirritmia através do uso do agogô, que dita a clave do ritmo. Essa prática não apenas desenvolve a coordenação motora, mas também introduz conceitos de oralidade e memória, uma vez que o aprendizado do Ijexá tradicionalmente ocorre pela escuta e pela repetição de cantos responsivos. Esse modelo de ensino favorece a integração coletiva e o respeito aos saberes tradicionais, combatendo o preconceito religioso ao apresentar o toque como uma manifestação cultural e estética de alto valor patrimonial. Além da música, a abordagem do Ijexá em sala de aula permite discussões profundas sobre a ocupação do espaço público e a resistência negra. O estudo de grupos como o Afoxé Filhos de Gandhy serve como exemplo de como a cultura afro-brasileira utilizou a arte para pautar mensagens de paz e resistência civil. Assim, o ritmo deixa de ser apenas um objeto de estudo artístico para se tornar um veículo de cidadania, onde o aluno éconvidado a entender a influência do vocabulário Iorubá no português falado no Brasil e a reconhecer os heróis e as instituições negras que preservaram essa memória ao longo dos séculos, cumprindo o objetivo de decolonizar o currículo escolar.

Palavras-chave: Ijexá; Lei 10.639/03;educação antirracista

INTRODUÇÃO

A implementação da Lei 10.639/03 impulsionou a inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, exigindo práticas pedagógicas que ultrapassem abordagens superficiais e valorizem efetivamente as matrizes africanas na formação da identidade nacional. Nesse contexto, o ensino do Ijexá – ritmo de matriz iorubá vinculado ao Candomblé e difundido publicamente pelos Afoxés – apresenta-se como potente ferramenta pedagógica.

Originário da tradição do povo Iorubá, especialmente da região de Ilesa, na Nigéria, o Ijexá consolidou-se no Brasil como expressão cultural que articula

[1] Graduanda em Música – UCSal.

religiosidade, musicalidade, resistência e ocupação do espaço público, tornando-se elemento significativo da cultura afro-brasileira.

Apresente pesquisa analisa as contribuições do ensino do Ijexá no ambiente escolar como estratégia de educação antirracista e de valorização dos saberes tradicionais africanos. Parte-se da compreensão de que a música, enquanto linguagem universal e prática coletiva, possibilita o diálogo interdisciplinar entre história, sociologia, artes e educação física, promovendo experiências formativas que integram corpo, memória e identidade cultural.

O objetivo central deste estudo é investigar como o Ijexá pode ser trabalhado pedagogicamente de modo a favorecer a musicalização, o desenvolvimento da coordenação motora, a compreensão da polirritmia e, simultaneamente, a reflexão crítica sobre resistência negra, intolerância religiosa e decolonização curricular. Busca-se ainda compreender de que maneira essa prática contribui para o reconhecimento da herança iorubá na formação da cultura brasileira.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica sobre educação antirracista, cultura afro-brasileira e etnomusicologia, articulada à análise de experiências pedagógicas desenvolvidas em contexto escolar. A prática musical com instrumentos como o agogô e a vivência de cantos responsivos foram observadas como estratégias centrais no processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a oralidade e a construção coletiva do conhecimento. As discussões apontam que o ensino do Ijexá favorece o engajamento dos estudantes, amplia o repertório cultural e contribui para a desconstrução de preconceitos religiosos, ao apresentar o ritmo como patrimônio cultural e expressão estética de alto valor histórico.

Observou-se também que a abordagem prática fortalece o sentimento de pertencimento e promove maior respeito à diversidade cultural. Conclui-se que o Ijexá, ao ser inserido no currículo escolar, transcende a dimensão musical e configura-se como instrumento de cidadania e transformação social, colaborando para a efetivação da Lei 10.639/03 e para a construção de uma educação comprometida com a valorização das matrizes africanas e com a promoção da equidade racial.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, voltado à análise das contribuições do ensino do Ijexá

no contexto escolar como estratégia de implementação da Lei 10.639/03. A investigação foi desenvolvida a partir de dois eixos complementares: revisão bibliográfica e pesquisa de campo.

No primeiro momento, realizou-se levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais que abordam educação antirracista, cultura afro-brasileira, etnomusicologia e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da música de matriz africana. Esse referencial teórico fundamentou a compreensão histórica do Ijexá, suas origens na tradição iorubá e sua presença nos Afoxés, além de subsidiar a análise crítica sobre sua inserção no currículo escolar.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em ambiente escolar, por meio da aplicação de oficinas pedagógicas sobre o ritmo Ijexá. As atividades incluíram vivências práticas com instrumentos de percussão, especialmente o agogô (responsável pela clave rítmica), exercícios de expressão corporal, execução de padrões rítmicos e cantos responsivos, valorizando a oralidade como método tradicional de aprendizagem.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados:

- Observação participante durante as oficinas;
- Registro em diário de campo;
- Aplicação de questionários semiestruturados aos estudantes;
- Entrevistas com professores envolvidos na atividade;
- Registro fotográfico das atividades pedagógicas (quando autorizado).

A análise dos dados ocorreu por meio de categorização temática, buscando identificar percepções dos alunos sobre cultura afro-brasileira, mudanças de compreensão acerca do Candomblé e desenvolvimento de habilidades musicais e sociais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inserção do ensino da cultura afro-brasileira no currículo escolar brasileiro fundamenta-se na Lei 10.639/03, que altera a LDB (Lei nº 9.394/96) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino. Tal legislação representa um marco nas políticas educacionais voltadas à promoção da equidade racial e ao enfrentamento do racismo estrutural no ambiente escolar. Nesse contexto, práticas pedagógicas que valorizem saberes de matriz africana tornam-se essenciais para a efetivação de uma educação antirracista.

O Ijexá, ritmo de origem iorubá, integra o conjunto de manifestações musicais vinculadas ao Candomblé, sendo reconhecido como o único toque que transita entre o espaço sagrado dos terreiros e o espaço público das ruas sem perder seu caráter simbólico e ritualístico. Originário da região de Ilesa, na Nigéria, o Ijexá foi ressignificado no Brasil, consolidando-se como base rítmica dos Afoxés — manifestações culturais que levam para o espaço urbano elementos da religiosidade afro-brasileira. Entre esses grupos, destaca-se o Afoxé Filhos de Gandhy, fundado em Salvador, que difundiu o ritmo associado a mensagens de paz, resistência e afirmação identitária negra.

Do ponto de vista etnomusicólogo, o Ijexá caracteriza-se por uma cadência quaternária suave e "balançante", marcada pela clave executada no agogô, instrumento responsável por estruturar a base rítmica. Conforme estudos sobre musicalização e educação musical, ritmos de pulsação regular favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção auditiva e da consciência corporal. Além disso, o processo tradicional de aprendizagem do Ijexá ocorre por meio da oralidade, da repetição e dos cantos responsivos, reforçando a memória coletiva e a transmissão intergeracional de saberes.

Sob a perspectiva pedagógica, a utilização do Ijexá em sala de aula dialoga com teorias críticas da educação que defendem a valorização dos conhecimentos historicamente marginalizados. Ao inserir práticas musicais afro-brasileiras no currículo, a escola contribui para a desconstrução de estereótipos associados às religiões de matriz africana e amplia o reconhecimento da influência iorubá na formação cultural brasileira, inclusive no vocabulário da língua portuguesa falada no Brasil.

Além da dimensão musical, o Ijexá constitui expressão de resistência cultural negra. Sua presença nos Afoxés simboliza a ocupação do espaço público como ato político e cultural, reafirmando identidades e promovendo visibilidade às tradições afrodescendentes. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com o Ijexá contribui para a decolonização curricular, ao questionar a centralidade eurocêntrica na produção do conhecimento e ao reconhecer a tecnologia intelectual, artística e espiritual africana como parte constitutiva da sociedade brasileira.

Assim, o referencial teórico que sustenta esta pesquisa articula educação antirracista, etnomusicologia, cultura afro-brasileira e políticas públicas educacionais, compreendendo o Ijexá não apenas como ritmo musical, mas como patrimônio cultural

e instrumento formativo capaz de promover cidadania, respeito à diversidade religiosa e valorização da identidade afro-brasileira no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos indicam que a inserção do Ijexá no contexto escolar contribui significativamente para a efetivação da Lei 10.639/03, sobretudo no que se refere à valorização da cultura afro-brasileira e ao enfrentamento do preconceito religioso. A participação ativa dos estudantes nas oficinas revelou alto nível de engajamento, curiosidade histórica e abertura para o diálogo intercultural, demonstrando que a musicalidade pode funcionar como mediadora de aprendizagens críticas e identitária. À luz das teorias da educação crítica, especialmente das contribuições de Paulo Freire, observa-se que a prática com o Ijexá favorece uma pedagogia dialógica, na qual o estudante deixa de ocupar posição passiva e passa a ser sujeito da construção do conhecimento.

A vivência rítmica, aliada às discussões sobre ancestralidade e resistência negra, promoveu reflexões sobre racismo estrutural e intolerância religiosa, evidenciando que a aprendizagem ultrapassou o campo artístico e alcançou dimensões sociais e política. Sob o enfoque da etnomusicologia, os resultados dialogam com as reflexões de John Blacking, que compreende a música como fenômeno cultural indissociável das relações sociais. A experiência prática demonstrou que o ensino do Ijexá não se restringe à reprodução de padrões rítmicos, mas envolve a compreensão de seu significado histórico e simbólico.

A utilização do agogô como instrumento estruturante da clave possibilitou aos estudantes compreenderem, de maneira concreta, o conceito de polirritmia, favorecendo o desenvolvimento da coordenação motora e da escuta coletiva. No campo das discussões sobre decolonialidade, os dados evidenciam que a abordagem do Ijexá tensiona a centralidade eurocêntrica ainda predominante nos currículos escolares. Ao reconhecer o ritmo como tecnologia intelectual e artística de origem africana, a prática pedagógica reafirma epistemologias historicamente marginalizadas. Tal movimento aproxima-se das perspectivas decoloniais latino-americanas, que defendem a ampliação das matrizes de conhecimento legitimadas no espaço escolar.

Os relatos dos estudantes indicaram mudança de percepção em relação ao Candomblé, anteriormente associado, por alguns, a estigmas e desinformações. Após as

atividades, observou-se maior respeito às religiões de matriz africana e compreensão de seu valor cultural e histórico. Esse resultado reforça a importância da escola como espaço de combate à intolerância religiosa, alinhando-se aos princípios constitucionais de laicidade do Estado e respeito à diversidade.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento do sentimento de pertencimento entre estudantes negros, que relataram identificação com a temática abordada. Esse dado confirma estudos sobre identidade e representação, segundo os quais a visibilidade positiva das matrizes africanas no currículo impacta diretamente a autoestima e a construção identitária.

Do ponto de vista metodológico, a articulação entre teoria e prática mostrou-se eficaz para promover aprendizagem significativa. A combinação entre revisão bibliográfica, vivência musical e reflexão crítica permitiu que os resultados fossem analisados de maneira consistente e ética, respeitando os princípios da pesquisa científica no Brasil, especialmente no que se refere ao consentimento informado e à preservação da identidade dos participantes. Conclui-se, portanto, que o ensino do Ijexá nas escolas não apenas atende às diretrizes legais, mas inaugura possibilidades pedagógicas inovadoras ao integrar música, história, sociologia e educação antirracista. A experiência analisada demonstra que práticas culturais afro-brasileiras, quando trabalhadas de forma contextualizada e crítica, tornam-se instrumentos potentes de transformação social e de ampliação das referências epistemológicas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a inserção do Ijexá no contexto escolar constitui estratégia pedagógica potente para a efetivação da Lei 10.639/03, ao promover a valorização da cultura afro-brasileira e o reconhecimento das matrizes africanas como elementos estruturantes da identidade nacional. Ao articular música, história e reflexão social, o trabalho com o Ijexá demonstrou que práticas culturais de origem iorubá podem ocupar lugar legítimo e transformador no currículo escolar.

Os resultados indicaram que a abordagem do ritmo favoreceu não apenas o desenvolvimento de habilidades musicais — como percepção rítmica, coordenação motora, compreensão da polirritmia —, mas também ampliou o repertório cultural dos estudantes, estimulando o respeito à diversidade religiosa e a desconstrução de

estereótipos associados ao Candomblé. Observou-se que a vivência prática aliada à contextualização histórica contribuiu para uma aprendizagem significativa e crítica.

Destaca-se, ainda, que o ensino do Ijexá potencializou discussões sobre resistência negra, ancestralidade e ocupação do espaço público, aspectos historicamente representados pelos Afoxés, como o Afoxé Filhos de Gandhy. Dessa forma, o ritmo deixou de ser compreendido apenas como conteúdo musical, passando a ser reconhecido como patrimônio cultural e instrumento de cidadania.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência reafirma a importância de metodologias participativas e interdisciplinares, alinhadas às perspectivas da educação antirracista e da decolonização curricular. A valorização da oralidade, da memória coletiva e dos saberes tradicionais mostrou-se fundamental para ampliar as referências epistemológicas no ambiente escolar, rompendo com a centralidade exclusiva de matrizes eurocêntricas.

Conclui-se que o Ijexá, ao ser trabalhado de maneira ética, contextualizada e crítica, contribui significativamente para a formação integral dos estudantes, fortalecendo identidades, promovendo equidade racial e consolidando a escola como espaço de diálogo intercultural. Recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o campo investigativo, explorando diferentes contextos escolares e aprofundando análises sobre os impactos a longo prazo dessa prática na construção de uma educação mais inclusiva e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA,C.R.*etal*.**Inclusãoeescolarização:**múltiplasperspectivas.2.ed.PortoAlegre:Mediação, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmera de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

LOPES, Rogério. **Uma reflexão decolonial sobre práticas da educação musical:** o ijexá na escola. In: XXXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, João Pessoa (2021).

Livro digital, produzido em agosto de 2026, composto em Times New Roman (texto principal), corpo 12/13; e Josefins sans (capítulos e numeração das páginas). Imagem de capa produzida por IA via Canva (Mídia Mágica) em 23.08.2026.

E-duka publicações: edukapubli@gmail.com



''Acredito que a publicação dos trabalhos aqui reunidos possa contribuir para a inspiração e o desenvolvimento de outras reflexões sobre intervenções didático-pedagógicas, favorecendo a elaboração de novas práticas de ensino e de aprendizagem, bem como a ampliação de dimensões e perspectivas no campo educacional.''

Alessandra Carvalho da Cruz

Coordenadora Institucional do PIBID UCSAL

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

Pibid
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

CAPES

E-DUKA PUBLICAÇÕES

ISBN 978-65-976867-1-1