



FORMAÇÃO E PESQUISA EM MOVIMENTO

EXPERIÊNCIAS NO PET, NO PIBID
E NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

*Ivanio Folmer
Fabiano Custódio de Oliveira
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
Fábio Brazier*

ARCO
EDITORES



FORMAÇÃO E PESQUISA EM MOVIMENTO

EXPERIÊNCIAS NO PET, NO PIBID
E NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

*Ivanio Folmer
Fabiano Custódio de Oliveira
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
Fábio Brazier*

ARCO
EDITORES ● ● ●

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

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

Formação e pesquisa em movimento [livro eletrônico]:
experiências no PET, no PIBID e na residência
pedagógica / [organização] Ivanio Folmer ... [et al.].
-- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Outros organizadores: Fabiano Custódio de Oliveira,
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade, Fábio Brazier

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-5417-554-8

1. Educação 2. PET (Programa de Educação Tutorial)
3. PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação
à Docência 4. Prática pedagógica 5. Professores -
Formação I. Folmer, Ivanio. II. Oliveira, Fabiano
Custódio de. III. Andrade, Lucianne Oliveira
Monteiro. IV. Brazier, Fábio

25-304893.0

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

 **10.48209/978-65-5417-554-8**

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A formação de professores, em qualquer tempo e contexto, é uma tarefa complexa e desafiadora. Ela envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também a vivência de experiências que possibilitem ao futuro docente compreender as múltiplas dimensões que compõem o fazer pedagógico. Formar professores significa, portanto, preparar profissionais capazes de dialogar com a diversidade cultural, de compreender as transformações sociais e tecnológicas em curso e de assumir um compromisso ético com a educação como direito humano e como prática de transformação social.

Nas últimas décadas, o Brasil tem buscado consolidar políticas públicas que favoreçam e fortaleçam esse processo formativo, reconhecendo que a qualidade da educação básica está diretamente relacionada à valorização da carreira docente e à construção de percursos de formação mais sólidos. Nesse cenário, destacam-se três programas fundamentais: o **Programa de Educação Tutorial (PET)**, o **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)** e a **Residência Pedagógica**. Cada um deles, a seu modo, contribui de forma significativa para o fortalecimento da identidade docente, para a articulação entre universidade e escola e para a produção de práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras.

O PET e a formação pela autonomia e pela pesquisa

O **Programa de Educação Tutorial (PET)**, criado em 1979 e institucionalizado em 2004 pelo MEC, é uma iniciativa que visa estimular a formação ampla e de qualidade dos estudantes de graduação. No âmbito da formação de professores, o PET se revela como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências investigativas, de extensão e de liderança acadêmica.

Mais do que um programa de bolsas, o PET é um projeto de formação integral, que incentiva a autonomia, a organização coletiva e a interdisciplinaridade. Os grupos PET são compostos por estudantes e tutores, e desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, que permitem aos licenciandos ampliar sua compreensão sobre a realidade educacional brasileira.

Na perspectiva da formação docente, o PET se destaca por fomentar a postura investigativa do futuro professor. O contato com a pesquisa científica desde a graduação contribui para que o licenciando compreenda que a docência não se resume a um conjunto de práticas transmissivas, mas que deve se articular permanentemente com a produção de conhecimento, a reflexão crítica e a inovação pedagógica. Ao mesmo tempo, o PET fortalece valores como cooperação, responsabilidade social e compromisso com a transformação da realidade.

O PIBID e a inserção no chão da escola

O **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, criado em 2007, é um marco na política de valorização da formação inicial de professores. Ao possibilitar que estudantes de licenciatura tenham uma inserção precoce e orientada no cotidiano da escola básica, o PIBID aproxima teoria e prática, reduz o hiato historicamente existente entre universidade e escola e proporciona experiências fundamentais para a constituição da identidade docente.

No âmbito do PIBID, o licenciando participa de atividades pedagógicas supervisionadas por professores da escola e da universidade, vivenciando desde cedo os desafios do ensino, da gestão de sala de aula e do planejamento didático. Essa aproximação permite que os futuros professores compreendam a complexidade do ambiente escolar, aprendam a lidar com a diversidade dos estudantes e desenvolvam competências didático-metodológicas a partir de situações reais.

Além de contribuir para a formação do licenciando, o PIBID também impacta positivamente as escolas parceiras, ao criar um espaço de troca, inovação e reflexão coletiva. Muitos projetos PIBID resultaram em práticas pedagógicas diferenciadas, na elaboração de materiais didáticos e no fortalecimento da cultura de colaboração entre professores em formação e professores em exercício.

O programa, portanto, não é apenas um espaço de aprendizagem para o estudante universitário, mas também uma oportunidade de renovação para a escola básica, que se beneficia da presença de jovens licenciandos motivados, criativos e comprometidos com a educação.

A Residência Pedagógica e a docência como prática profissional

A **Residência Pedagógica**, implantada em 2018 como uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores, surge como um aprofundamento do trabalho iniciado pelo PIBID. Seu objetivo central é oferecer uma imersão mais sistemática e prolongada do licenciando no ambiente escolar, consolidando a prática docente como eixo estruturante da formação.

Inspirada no modelo das residências médicas, a Residência Pedagógica busca integrar de forma orgânica a universidade e a escola, de modo que o futuro professor desenvolva competências a partir da vivência direta, do acompanhamento de turmas e da regência de aulas supervisionadas. Essa inserção prolongada possibilita que os licenciandos vivenciem não apenas situações pontuais, mas todo o ciclo do trabalho docente: planejamento, execução, avaliação e reflexão crítica sobre a prática.

A contribuição da Residência Pedagógica para a formação de professores é inestimável, pois permite que o estudante se reconheça como profissional em formação, vivenciando desde cedo a responsabilidade e os desafios que a carreira docente exige. Além disso, o programa favorece a articulação entre teoria e prática, mostrando ao licenciando que os conhecimentos adquiridos na universidade não são abstratos, mas instrumentos fundamentais para compreender e transformar a realidade escolar.

Formação docente em movimento

Os três programas – PET, PIBID e Residência Pedagógica – não são iniciativas isoladas, mas partes de um mesmo movimento de fortalecimento da formação inicial de professores no Brasil. Cada um deles, à sua maneira, contribui para superar a fragmentação histórica que marcou os cursos de licenciatura, promovendo uma formação mais integrada, reflexiva e comprometida com a realidade educacional.

O PET destaca-se pelo desenvolvimento da autonomia intelectual, da pesquisa e da extensão; o PIBID pela inserção precoce e significativa no cotidiano escolar; e a Residência Pedagógica pela imersão sistemática e orientada no exercício da docência. Juntos, eles constituem um tripé formativo que arti-

cula teoria, prática e investigação, formando professores mais preparados para enfrentar os desafios da escola contemporânea.

Ao reunir experiências, relatos e reflexões sobre esses programas, a presente obra, **Formação e Pesquisa em Movimento: Experiências no PET, no PIBID e na Residência Pedagógica**, oferece ao leitor uma visão abrangente das contribuições dessas iniciativas para a formação docente. Mais do que uma coletânea de textos, este livro é um convite à reflexão sobre a importância de investir em políticas de formação que valorizem o protagonismo estudantil, o vínculo entre universidade e escola e a pesquisa como dimensão constitutiva da docência.

Trata-se de um testemunho coletivo de que a formação de professores está, de fato, em movimento: em constante diálogo com a realidade, em busca de inovação, em compromisso com a transformação da educação e da sociedade.

Os organizadores, 2025

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....11

VIVÊNCIAS ACADÊMICAS NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: O PET GESTÃO PÚBLICA, POLÍTICA E CIDADANIA NO CDSA/UFCG.....11

Raiane Silva Lima; Ingrid Gabriele Lima da Silva; Luciana Severina da Silva; Maria do Socorro Soares de Almeida Filha; Italo Tauan Batista Gomes; Fabiano Custódio de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-554-0

CAPÍTULO 2.....28

A IMPORTÂNCIA DO PET ODONTOLOGIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA SOB O OLHAR DE UMA PETIANA - RELATO DE EXPERIÊNCIA.....28

Rebeca Cunha Almeida Santos; Iasmin Dantas de Souza; Ana Áurea Alécio de Oliveira Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-5417-554-1

CAPÍTULO 3.....43

EDUCAÇÃO ATIVA: O IMPACTO DO PIBID E DA INFORMÁTICA DESPLUGADA NO COTIDIANO ESCOLAR.....43

Adhan Gabriel Amorim da Costa

doi: 10.48209/978-65-5417-554-2

CAPÍTULO 4.....53

“A GENTE PODE PINTAR DE NOVO?": ARTE, PIBID E IMAGINAÇÃO.....53

Marcelo Oliveira da Silva; Mariluce Kurz Vieira

doi: 10.48209/978-65-5417-554-4

CAPÍTULO 5.....69

**POESIA EM CENA: EXPERIÊNCIA DO PIBID
LECAMPO-LINGUAGENS E CÓDIGOS COM O TEATRO DE
BONECOS INSPIRADO EM CORDÉIS DRAMATÚRGICOS DE
LOURDES RAMALHO NA ESCOLA.....69**

Leandro de Sousa Almeida; Valéria Andrade; Erivan Silva; Carina de Moraes Ramos; Gabrielle Alves de Sousa; Josicleide da Silva Santino; Mateus França da Silva; Miguel Angelo de Oliveira Santos Filho; Raylson Nascimento dos Santos; Vaniele da Silva Santos; Wisla Ferreira Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-554-5

CAPÍTULO 6.....87

**O PAÍS DE DANDARA DOS PALMARES E MARIA FELIPA:
FABULAÇÃO HISTÓRICA CRÍTICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
.....87**

Mirella Farias Rocha; Luana Guimarães Lucas; Cendy de Souza Viana Queiroz; Anna Beatriz Bucker do Carmo

doi: 10.48209/978-65-5417-554-6

CAPÍTULO 7.....101

**DESENVOLVENDO A PRÁXIS DOCENTE NO PLANEJAMENTO
DE AULAS EM UM PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA LETRAS/ESPANHOL.....101**

Ariadne Beatriz Ávila; Rozana Aparecida Lopes Messias

doi: 10.48209/978-65-5417-554-7

SOBRE OS ORGANIZADORES.....117

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....120

CAPÍTULO 1

VIVÊNCIAS ACADÊMICAS NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: O PET GESTÃO PÚBLICA, POLÍTICA E CIDADANIA NO CDSA/UFCG

Raiane Silva Lima

Ingrid Gabriele Lima da Silva

Luciana Severina da Silva

Maria do Socorro Soares de Almeida Filha

Italo Tauan Batista Gomes

Fabiano Custódio de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-554-0

INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa acadêmico que contempla os três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Foi criado com o objetivo de apoiar atividades acadêmicas que integrem essa tríade, promovendo ações tanto no âmbito interno quanto externo às instituições de ensino superior, alcançando as comunidades além dos muros da universidade.

Formado por grupos tutoriais de aprendizagem, o PET propicia aos alunos participantes (entre 12 e 18 integrantes), sob a orientação de um tutor, a realização de atividades extracurriculares que complementam a formação acadêmica do estudante e atendem às necessidades do próprio curso de graduação.

Dessa forma, o Programa de Educação Tutorial (PET) desenvolve suas ações no âmbito da universidade com o propósito de potencializar a formação acadêmica dos discentes, assegurando-lhes os instrumentos necessários para a sensibilização quanto às dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Nesse contexto, promove atividades voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, à produção do conhecimento e à realização de ações educativas junto às comunidades externas.

O Grupo PET – Gestão Pública, Política e Cidadania foi instituído em 10 de dezembro de 2010, no contexto da expansão das instituições federais de ensino superior no Brasil. Sua criação teve como objetivo fortalecer e integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão vinculadas aos cursos de graduação em Gestão Pública, Ciências Sociais e Educação do Campo, ofertados no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), conforme destaca Silva (2015). Desde então, o grupo tem se mantido em pleno funcionamento, desenvolvendo ações articuladas no âmbito da tríade universitária.

O ensino, a pesquisa e a extensão constituem pilares fundamentais para o cumprimento da missão institucional das universidades, estando em consonância com os princípios que norteiam o Programa de Educação Tutorial (PET). Esses três eixos articuladores evidenciam o compromisso social das instituições de ensino superior, configurando-se como elementos essenciais na trajetória em direção à excelência acadêmica e à autonomia universitária. Trata-se de dimensões que exigem uma abordagem crítica e um engajamento efetivo na consolidação de valores sociais historicamente consagrados.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências decorrentes das ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Grupo PET – Gestão Pública, Política e Cidadania, vinculado à Universidade Federal de Campina Grande. Trata-se de um grupo de natureza interdisciplinar, composto por discentes dos cursos de graduação em Gestão Pública, Ciências Sociais e Educação do Campo, todos ofertados pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), situado no município de Sumé, estado da Paraíba.

As ações abordadas ao longo deste trabalho consistem em atividades de caráter interdisciplinar que integram a tríade ensino, pesquisa e extensão. Tais ações estabelecem um diálogo direto com as realidades socioeducacionais do entorno do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), situado na região imediata de Sumé, a qual abrange os municípios de Sumé, Serra Branca, São João do Cariri, Coxixola, São José dos Cordeiros, Parari, Congo e Livramento.

METODOLOGIA

No que tange aos procedimentos metodológicos, as atividades desenvolvidas estão alicerçadas na abordagem qualitativa, conforme proposta por Gil (2018), inserindo-se no escopo da pesquisa participante, nos termos de Richardson (2009). Nesse tipo de investigação, o pesquisador se integra à comunidade objeto de estudo, participando ativamente do contexto e envolvendo-se com o fenômeno analisado. Trata-se de uma metodologia amplamente adotada nas ciências humanas, uma vez que possibilita a análise e a compreensão dos processos e fenômenos sociais a partir da vivência direta e da imersão no ambiente pesquisado.

Neste contexto, o presente trabalho dedica-se à análise das ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos integrantes do Programa de Educação Tutorial (PET) – Grupo Gestão Pública, Política e Cidadania, em comunidades escolares e instituições públicas situadas no entorno do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG).

Os dados obtidos foram submetidos a uma análise de natureza descritiva e interpretativa, conforme propõem Marconi e Lakatos (2015), sendo esta caracterizada pela observação sistemática e pela correlação entre os fatos. O objetivo foi descrever as características e identificar as relações existentes em cada uma das etapas das ações realizadas pelo grupo de petianos nas escolas públicas, nas comunidades e nas instituições parceiras vinculadas ao referido programa.

CONHECENDO UM POUCO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL

O Programa de Educação Tutorial (PET) faz parte de um conjunto de ações interdisciplinares de cunho acadêmico presentes nas instituições de ensino superior do Brasil. Normalmente essas ações devem contemplar os três pilares orientados pelo princípio da indissociabilidade da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, ele foi criado pelo Ministério da Educação

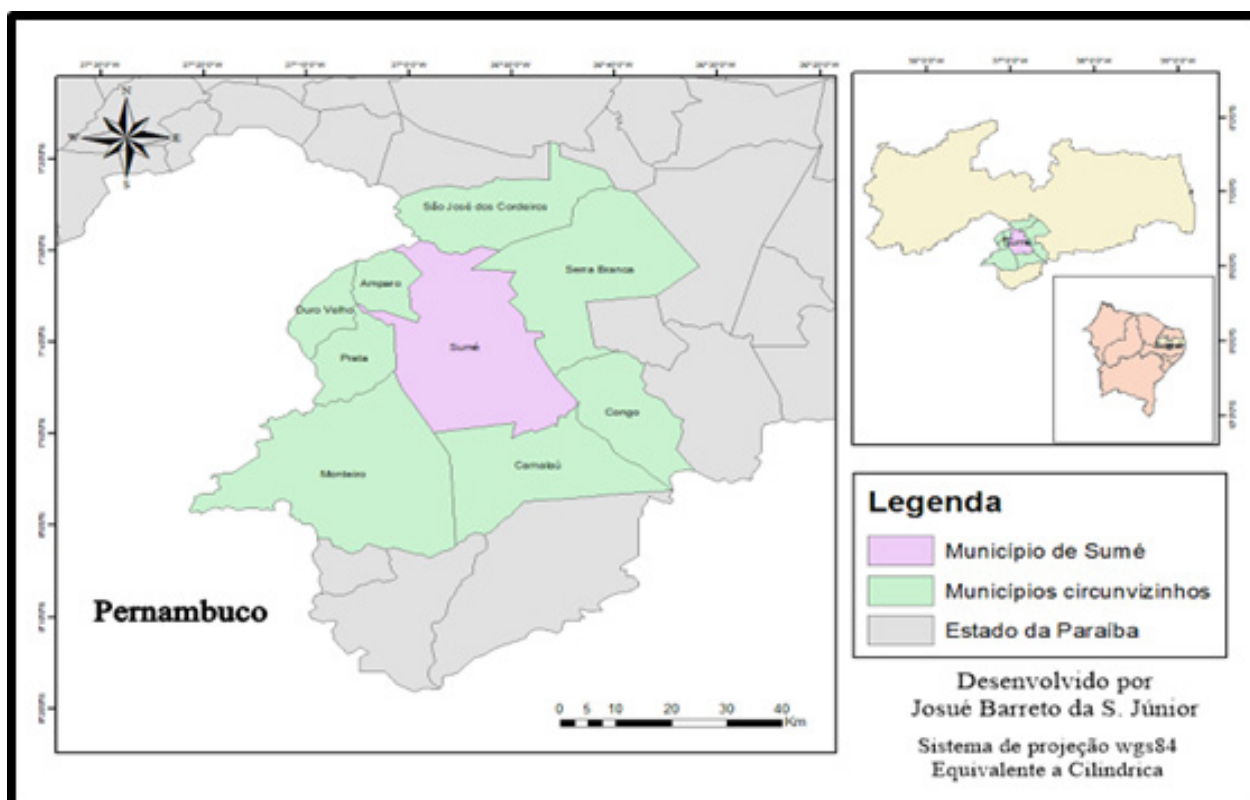
brasileiro com o intuito de apoiar essas atividades junto às instituições de ensino superior do país (Muller, 2003).

Formado por grupos tutoriais de aprendizagem, o PET propicia aos alunos participantes (entre 12 e 18 componentes) conhecimentos e experiências profissionais para além dos muros da sala de aula, sob a orientação de um tutor que organiza e orienta os petianos no desenvolvimento de atividades. A realização destas ações extracurriculares prever uma a formação acadêmica completa ao estudante, visto que possibilita aos graduandos experiências profissionais ligadas ao próprio campo de atuação do curso que faz parte do programa (Brasil, 2006).

Desta forma, o PET atua dentro da universidade com o intuito de potencializar a formação do aluno, garantindo-lhes os mecanismos necessários para o desenvolvimento da sensibilização dos discentes com as suas dimensões cognitivas e profissionais, através da promoção de atividades ligadas ao processo de ensino e aprendizagem e produção de conhecimento junto às comunidades internas e externas das instituições de ensino superior ao qual o grupo pertence (Tosta, 2006).

Silva (2015) enfatiza que o Programa de Educação Tutorial (PET) Gestão Pública, Política e Cidadania foi instituído em 10 de dezembro de 2010, no âmbito do processo de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no estado da Paraíba. O referido programa foi concebido com o propósito de fortalecer e integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nos cursos de graduação em Gestão Pública, Ciências Sociais e Educação do Campo, vinculados ao Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Para melhor compreensão quanto à sua localização, pode-se observar no Mapa 1 a posição geográfica do município de Sumé, situado no interior do estado da Paraíba.

Mapa - Localização do Município de Sumé - PB



Fonte: Josué Barreto da S. Júnior

O PET, Gestão Pública, Política e Cidadania é um grupo interdisciplinar, visto que o mesmo é composto por alunos de três unidades acadêmicas do CDSA, UAEDUC (Unidade Acadêmica de Educação do Campo); UACIS (Unidade Acadêmica de Ciências Sociais) e UAGESP (Unidade Acadêmica de Gestão Pública – UAGESP). Esses cursos de graduação formam o primeiro e único PET do campus do CDSA, ele é um entre os 19 grupos presentes na UFCG. Ele tem o papel primordial de promover o diálogo teórico-conceitual entre as áreas do conhecimento dessas unidades, onde são desenvolvidos projetos visando o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem nos cursos supracitados, com atividades, grupos de pesquisa e estudos que impulsionam a aprendizagem, dinamizam a participação do discente no mundo acadêmico e propicia o contato dos mesmos com a comunidade interna e externa da universidade através das atividades de extensão.

Nos grupos de Educação Tutorial existe um acompanhamento mais intenso da vida acadêmica dos alunos, sendo um dos fatores que caracterizam a

atividade de tutoria, juntamente com o desenvolvimento de tarefas que aguçam os mais diversos talentos latentes nos estudantes dos cursos envolvidos. O tutor acompanha o desenvolvimento desses alunos e orienta esses para que possam orientar outros, os mais veteranos orientam os mais jovens no grupo (Silva, 2015).

Por isso Silva (2015) afirma que existem alguns diferenciais do PET frente a outros programas e projetos existentes na academia. Aqui citamos apenas alguns como exemplo: o acompanhamento mais próximo dos discentes, a orientação nas mais diversas dimensões do mundo acadêmico, o interesse pelo desenvolvimento pleno do aluno por parte do tutor e dos demais membros do grupo e outra característica fundamental no grupo é o trabalho coletivo que deve marcar as atividades do PET.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DAS AÇÕES DO PET GESTÃO PÚBLICA, POLÍTICA E CIDADANIA

Nas universidades que possuem grupos PET existe uma dinâmica acadêmica diferenciada, visto que verificamos um movimento de potencialização das relações desenvolvidas entre discentes, docentes e gestão universitária. O programa cumpre com o importante papel de mediação entre esses atores e introduz os discentes na vida acadêmica de maneira mais intensa, em um campo ativo de experiência profissional e faz o acompanha dos mesmos ao longo de sua permanência na universidade (Silva, 2015).

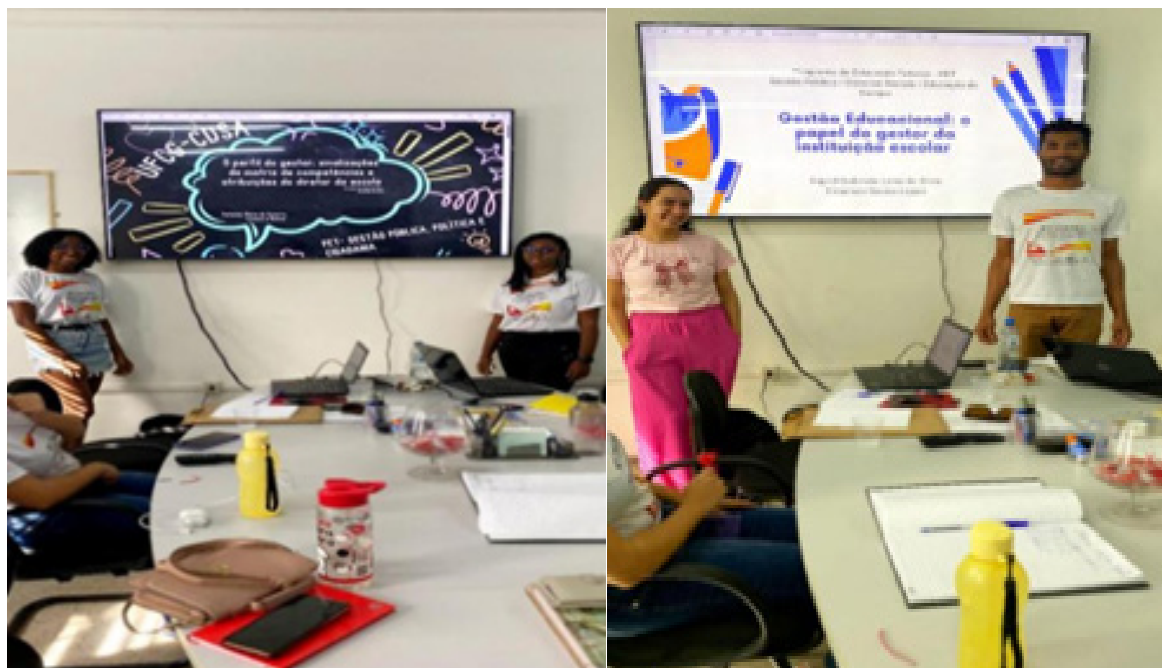
O engajamento dos discentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão ao longo da graduação constitui um elemento fundamental para a consolidação do processo de aprendizagem. Observa-se, inclusive por meio de relatos, que os estudantes do curso de Gestão Pública integrantes do Programa de Educação Tutorial (PET) demonstram maior preparo para atuar em instituições públicas nas esferas federal, estadual e municipal. Tal preparo manifesta-se especialmente em atividades relacionadas ao desenvolvimento, planejamento, implementação e gestão de programas e projetos voltados às políticas públicas.

É igualmente relevante fomentar, entre os discentes, especialmente aqueles vinculados aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Ciências Sociais, o interesse pela docência. Tal estímulo torna-se ainda mais significativo na medida em que esses estudantes se envolvem com ações voltadas à comunidade, por meio de atividades que adotam uma perspectiva interdisciplinar no contexto escolar — espaço que, possivelmente, será o local de sua futura atuação profissional após a conclusão do curso. Ademais, sua participação no desenvolvimento e na condução de pesquisas acadêmicas contribui substancialmente para a construção de competências profissionais que extrapolam os limites da sala de aula, habilitando-os a atuar em distintos setores de instituições públicas e privadas (Oliveira et al., 2023).

Com o objetivo de evidenciar a relevância das ações desenvolvidas pelo Grupo PET Interdisciplinar na formação dos(as) graduandos(as) dos cursos de Gestão Pública, Educação do Campo e Ciências Sociais, apresentamos, de forma sucinta, alguns dos eixos temáticos e das iniciativas que compõem a tríade ensino, pesquisa e extensão, os quais vêm sendo conduzidos pelo referido grupo ao longo de sua trajetória.

A) GRUPO DE ESTUDOS E DEBATES - O grupo promove o estudo de textos que complementam a formação acadêmica dos(as) petianos(as), abordando temáticas de caráter interdisciplinar. Esses estudos são apresentados por meio de seminários realizados em encontros presenciais quinzenais. Para tanto, os(as) petianos(as) organizam-se em grupos, dedicando-se à leitura e análise dos textos previamente definidos, e realizam as apresentações em datas e horários estabelecidos, abordando temas relacionados à Educação do Campo, às Ciências Sociais e à Gestão Pública.

Foto 1 - Apresentação de Seminário sobre Gestão Escolar



Fonte: Banco de dados do grupo PET dos próprios autores.

B) REALIZAÇÃO DE PESQUISAS “O PETIANO PESQUISADOR” – O grupo tem como finalidade a realização de pesquisas que contribuam para a compreensão da realidade social e dos cursos integrantes do programa. Tais investigações são conduzidas por grupos de discentes vinculados aos respectivos cursos. Essa atividade visa ao desenvolvimento de habilidades voltadas à investigação científica, estimulando nos estudantes uma leitura crítica e aprofundada da realidade, com base em uma perspectiva de construção social.

Foto 3 - Apresentação de dados da pesquisa “Mapeamento dos Recursos Didáticos no Contexto Escolar”



Fonte: Banco de dados do grupo PET dos próprios autores.

C) SALA PET: LABORATÓRIO DE DIVULGAÇÃO DOS CURSOS – O Programa de Educação Tutorial (PET) tem como principal objetivo o fortalecimento da formação acadêmica no âmbito da graduação. Com base nesse propósito, o grupo direciona seus esforços, por meio de seus membros e parceiros, à divulgação dos cursos e projetos vinculados ao programa, destacando-se a organização da sala do PET Gestão Pública, Política e Cidadania. Esse espaço expositivo conta com pôsteres informativos que apresentam dados essenciais sobre cada curso. Além disso, a referida sala frequentemente recebe visitas de estudantes oriundos das escolas públicas pertencentes à região imediata de Sumé, proporcionando-lhes a oportunidade de conhecer tanto a estrutura do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) quanto as ações desenvolvidas pelo grupo PET nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. O grupo também se dedica à produção e disseminação de vídeos institucionais contendo informações e entrevistas sobre os cursos ofertados, os quais são amplamente divulgados por meio das redes sociais do PET e do CDSA, especialmente pelo perfil no Instagram: @petcdsa

Foto 4 - Exposição dos Cursos para Alunos do Ensino Médio



Fonte: Banco de dados do grupo PET dos próprios autores.

D) ATIVIDADE DE EXTENSÃO “ELABORANDO APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS ACADÊMICOS USANDO AS TICS” -

Esta ação extensionista teve como finalidade prestar apoio aos discentes dos cursos de graduação do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), bem como à comunidade externa, na produção e elaboração de apresentações eletrônicas acadêmicas, por meio do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), especificamente com as plataformas PowerPoint e Canva. A utilização dessas ferramentas revela-se essencial em distintas áreas do conhecimento, desde a gestão pública até o campo educacional, uma vez que viabiliza a criação de gráficos para mídias sociais, apresentações, infográficos, pôsteres, recursos audiovisuais, além de imagens, sons e vídeos, proporcionando uma comunicação dinâmica, visualmente atrativa e eficaz dos conteúdos produzidos.

Foto 5 - Atividades de Extensão



Fonte: Banco de dados do grupo PET dos próprios autores.

E) OFICINA CAMINHOS NA ELABORAÇÃO DE ARTIGOS E TCC - Esta ação extensionista teve como objetivo oferecer aos discentes dos diversos cursos do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) uma oficina voltada à elaboração de artigos científicos e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). A realização da referida oficina justifica-se pela sua relevância no fortalecimento da cultura da pesquisa científica, abordando os elementos fundamentais para a construção de artigos e TCCs, bem como as técnicas de coleta, sistematização, análise e apresentação de dados no contexto acadêmico.

Foto 6 – Oficina de Elaboração de TCC



Fonte: Banco de dados do grupo PET dos próprios autores.

F) EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS – O grupo promove palestras e oficinas em instituições de ensino da rede pública localizadas nos municípios do Cariri Paraibano, abordando temáticas diversas. Dentre elas, destaca-se a relevância da gestão e da educação ambiental no contexto do Semiárido, sob uma abordagem interdisciplinar. As atividades desenvolvidas buscam analisar os impactos ecológicos provocados pelas ações antrópicas e pelo setor industrial, com o intuito de propor alternativas menos danosas à utilização dos recursos naturais. Dessa forma, o debate acerca das questões ambientais é ampliado e inserido na comunidade por meio das ações de extensão universitária.

Foto 7- Palestra sobre Educação Ambiental nas Escolas Públicas



Fonte: Banco de dados do grupo PET dos próprios autores.

G) ATIVIDADE DE EXTENSÃO: DEBATENDO SOBRE A CONSCIÊNCIA NEGRA NAS ESCOLAS DO CARIRI PARAIBANO - E Essa ação extensionista teve como objetivo promover debates e ofertar oficinas na Escola Agrotécnica de Sumé-PB, por meio da realização de palestras, minicursos e oficinas de dança. As atividades abordaram temáticas relevantes, tais como o preconceito, a diversidade étnico-racial em distintas esferas da sociedade e a importância do ensino da cultura africana na formação social e cultural do Brasil. Também foram discutidas as contribuições das comunidades quilombolas presentes no território nacional e, em especial, no estado da Paraíba.

Foto 8 - Atividade de extensão na Escola



Fonte: Banco de dados do grupo PET dos próprios autores.

G) PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS – Uma das facetas mais relevantes do Programa de Educação Tutorial (PET) tem sido o constante incentivo à participação dos discentes em espaços acadêmicos de grande relevância, como fóruns, seminários e congressos. Nesse contexto, os estudantes são estimulados a apresentar trabalhos, integrar grupos de discussão e interagir com alunos e docentes de outras instituições de ensino superior. Tais atividades têm gerado resultados expressivos tanto para o grupo PET quanto para os seus integrantes, uma vez que possibilitam o contato com diferentes realidades acadêmicas, promovem o intercâmbio de experiências e ampliam significativamente a formação dos discentes, ao lhes proporcionar uma visão mais abrangente e enriquecedora sobre as possibilidades no campo acadêmico e profissional.

Foto 9 - Participação na Feira das Profissões na ECIT Sumé-PB

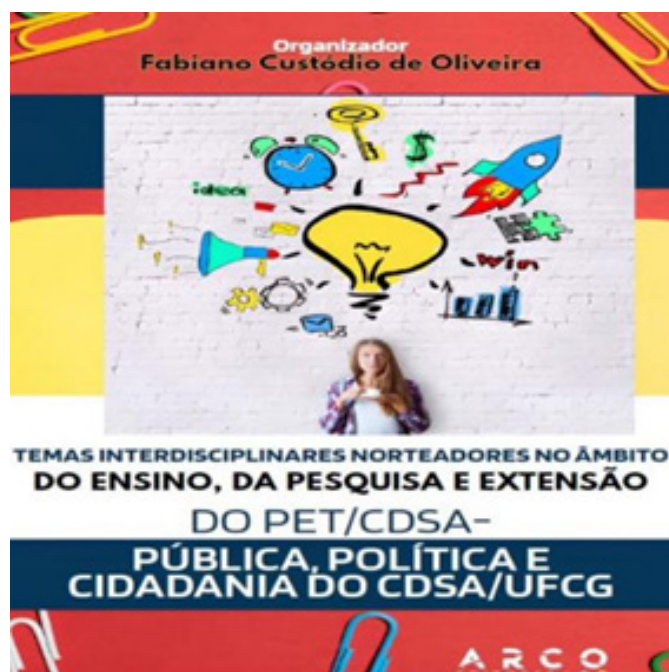


Fonte: Banco de dados do grupo PET dos próprios autores.

H) ORGANIZAÇÃO DE PUBLICAÇÕES PARA DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO GERADO A PARTIR DO GRUPO PET –

Temos plena consciência da responsabilidade inerente à participação em um grupo tão complexo quanto o Programa de Educação Tutorial (PET), marcado por múltiplas especificidades e desafios significativos. Nesse sentido, buscamos constantemente consolidar nossas atividades por meio de publicações, como e-books, nos quais são apresentados trabalhos resultantes do esforço coletivo do grupo, expressos na produção de capítulos de livros, artigos e resumos submetidos a eventos científicos. Essa prática contribui, de forma substancial, para o amadurecimento intelectual dos integrantes petianos, especialmente no que se refere ao aprimoramento da escrita acadêmica e ao exercício reflexivo acerca das ações desenvolvidas no âmbito do grupo.

Foto 10 – Organização de E-Book



Fonte: Banco de dados do grupo PET dos próprios autores.

É pertinente salientar que todas as ações anteriormente expostas encontram-se devidamente descritas e previstas no planejamento anual do Grupo PET. Dessa forma, as atividades desenvolvidas e executadas no âmbito do programa são conduzidas com responsabilidade e compromisso pelos petianos junto à comunidade.

Na condição de integrantes do PET e sujeitos diretamente envolvidos no processo formativo, ressaltamos que a diversidade e a multiplicidade de experiências proporcionadas contribuem significativamente para o aprimoramento de nossas competências e habilidades, tanto cognitivas quanto profissionais.

A maturidade adquirida pelos discentes ao longo de sua participação no programa é notável e constitui um testemunho compartilhado não apenas por nós, enquanto pesquisadores-participantes, mas também por diversos egressos dos cursos de Gestão Pública, Ciências Sociais e Educação do Campo, que integraram o programa durante sua formação acadêmica (Oliveira et al., 2023).

CONSIDERAÇÕES

A proposta trazida pelo PET de enfatizar o ensino, pesquisa e a extensão, pilares básicos que sustentam o saber universitário, fundamentado pelo aspecto político, contraído ao longo dos anos pelo programa, é que o diferencia de qualquer outro programa de formação acadêmica. Uma vez que ser petiano é uma oportunidade única de conhecer o mundo acadêmico de dentro para fora da universidade de um modo diferenciado e mais completo. A formação profissional se torna mais efetiva, colocando esses profissionais em maior contato com a comunidade e com uma visão mais crítica dos problemas que esta possui.

O PET Gestão Pública, Política e Cidadania definitivamente, tem trazido um reforço para o ensino, com as atividades complementares; para a extensão, com as atividades realizadas diretamente nos municípios; e na pesquisa, incentivando também que o aluno, se engaje nas atividades relacionadas com a investigação científica. Apesar da quantidade de atividades, tem se buscando apresentar, refletir e verificar a relevância de cada uma delas para a formação plena do aluno, o que isso tem influenciado para esse sujeito se desenvolva fundamentalmente nesse processo de ensino e aprendizagem.

As ações relatadas no artigo serviram para uma melhor formação pessoal, humana, crítica, profissional e acadêmica do(a) petiano(a) e de suas áreas de interesse, enquanto futuros estudiosos, críticos e pesquisadores da Educação do Campo, Ciências Sociais e Gestão Pública. Preocupados com um desenvolvimento econômico, cultural, político, educacional e social do país, e ainda com a melhoria dos índices educacionais e de desenvolvimento das universidades públicas do país, sobretudo da UFCG, especificamente do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido que necessita manter o seu caráter de permanente excelência acadêmica. Tornando-se cada vez mais detentora de conhecimentos que podem ser repassados a toda a sociedade, melhorando a vida da população em geral, tornando cidadãos mais críticos diante da realidade e transformadores da realidade social em que vivem.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Manual de Orientações Básicas do Programa de Educação Tutorial – PET**, versão 2006.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6^a ed.- São Paulo: Atlas, 2018.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5^a ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MULLER, Angélica. **Qualidade no ensino superior: a luta em defesa do Programa Especial de Treinamento**. Rio de Janeiro: Garamound, 2003.

OLIVEIRA, Fabiano Custódio de. (org.). **As vozes dos egressos de gestão pública, ciências sociais e da educação do campo do CDSA/UFCG: expectativas, desafios e horizontes** / organização Fabiano Custódio de Oliveira. – Santa Maria, RS: Arco Editores, 2023. Vários autores [livro eletrônico].

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e 3. Ed- 10. Reimpr.** São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, José Irivaldo Alves O. Entre Desafios, Estratégias e Táticas: O Programa de Educação Tutorial do CDSA. In: __. SILVA, José Irivaldo Alves O. (Org). **Metodologia e práticas: experiências no Semiárido Brasileiro**. Cachoeirinha: Everprint Indústria Gráfica, 2015. p 21- 53.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DO PET ODONTOLOGIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA SOB O OLHAR DE UMA PETIANA - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rebeca Cunha Almeida Santos

Iasmin Dantas de Souza

Ana Áurea Alécio de Oliveira Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-554-1

INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Tutorial (PET) Odontologia UEFS foi criado em 2007, a partir da submissão, e posterior aprovação, de um projeto ao Edital nº04/2007 MEC/SESu/DEPEM (Brasil, 2007), publicado em 12 de junho de 2007 pelo Ministério da Educação (MEC). O PET é composto por grupos tutoriais de aprendizagem, com o objetivo de realizar atividades extracurriculares de modo a complementar a formação acadêmica dos seus integrantes, atender as necessidades do curso de graduação em que ele está inserido, ampliar e aprofundar os conteúdos programáticos da grade curricular, além da possibilidade de proporcionar a vivência de conteúdos não contemplados no currículo formal da graduação aos petianos (Brasil, 2006).

O Programa é caracterizado pela realização de atividades distribuídas no tripé universitário ensino, pesquisa e extensão, que são devidamente planejadas previamente através do Planejamento Anual de Atividades (PAA), avaliadas pelo grupo após as suas realizações nas reuniões semanais e relatadas através do Relatório Anual de Atividades (RAA). Ambos PAA e RAA são enviados a cada ano ao Sistema de Informação Gerencial para Programa de Educação Tutorial (SIGPET). Cada petiano dedica 20 horas semanais ao Programa, onde, no PET Odontologia, 4 horas fixas semanais são destinadas para o programa de extensão PET Clínica, 2 horas em média para a reunião

ordinária, que acontece uma vez por semana, e as demais 12 horas para o planejamento e execução de atividades previstas no PAA.

O PET Odontologia UEFS conta com 12 (doze) alunos bolsistas e 06 (seis) alunos não bolsistas, que neste relato serão referidos como petianos, e com o auxílio da professora tutora. Também fazem parte do PET uma equipe de professores colaboradores da instituição. Um dos grandes diferenciais do PET é a modalidade de ensino tutorial executada nele. A educação tutorial é uma metodologia de ensino que possui sérios compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais, efetivados através de grupos de aprendizagem compostos por estudantes de graduação orientados por professores tutores. As suas atividades são do tipo extracurriculares e, geralmente, complementares à formação acadêmica, na qual o estudante é tido como sujeito central da educação (Martins, 2007).

Dentre uma gama de atividades e intervenções sociais, o PET Odontologia UEFS possui dois principais projetos: Observatório de Saúde Bucal Coletiva: um olhar sobre o Território do Sisal na Bahia (Resolução CONSEPE: 014/2016 e 142/2018 de 21 de novembro de 2018), executado através de parcerias com as secretarias de saúde dos municípios-alvo da região sisaleira na Bahia, e o Atendimento Integral à Pacientes com Necessidades Especiais (Resolução CONSEPE: 064/2020), conhecido como “PET Clínica”.

O Observatório de Saúde Bucal Coletiva: um olhar sobre o Território do Sisal na Bahia, tem o objetivo de conhecer o perfil de saúde bucal nos municípios baianos correspondentes ao Território do Sisal, com projetos de rastreamento de lesões bucais e educação em saúde, onde busca também observar e reconhecer as deficiências na assistência à saúde bucal, uma vez que se trata das regiões mais pobres economicamente do estado da Bahia e esses problemas socioeconômicos repercutem na saúde geral e bucal da população sisaleira, a fim de aprimorar a qualidade desses serviços (PET Odontologia UEFS, 2024).

O projeto de extensão PET Clínica: Atendimento Integral a Pacientes com Necessidades Especiais, por sua vez, proporciona a atenção em saúde bucal a crianças com Síndrome da Zika Congênita (SZC), através de parceria com

o Projeto Aconchego da Secretaria Municipal de Saúde de Feira de Santana, e a assistência odontológica a pessoas com doença falciforme através de parceria com a Associação Feirense de Pessoas com Doença Falciforme (AFADFAL).

A escrita deste relato se justifica pelas vivências plurais que o Programa proporciona aos discentes que o integram, por enriquecer o curso de graduação de Odontologia da UEFS que o contém e se faz importante diante da necessidade de fortalecimento do Programa no enfrentamento das ameaças históricas à progressão e multiplicação dos grupos PET nas IES brasileiras, se tornando também um meio de resistência, divulgação e fortalecimento do Programa.

Esse trabalho busca relatar as marcas da vivência dessa estratégia de ensino-aprendizagem na trajetória acadêmica de uma estudante de graduação em Odontologia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), petiana em atividade no período de 2020 a 2024.

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de um estudo qualitativo, do tipo relato de experiência, que visa descrever algumas das atividades desenvolvidas por uma petiana durante a sua atuação no Programa de Educação Tutorial (PET) Odontologia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), localizado no município de Feira de Santana, Bahia, Brasil, no recorte temporal de abril de 2021 a abril de 2024.

O relato aborda as vivências proporcionadas pelo grupo PET através da execução das atividades previamente planejadas para os anos de 2021, 2022, 2023 e 2024 no Planejamento Anual de Atividades (PAA), instrumento elaborado pelos petianos, que se dividem em comissões responsáveis por cada uma sob a orientação da professora tutora e que é depositado anualmente no Sistema de Gestão do Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação (SIGPET/MEC).

Para o relato, foi utilizado como unidade de registro os Relatórios Anuais de Atividades (RAA) que igualmente são depositadas pela tutora no mesmo sistema anualmente.

As atividades contidas neste trabalho aconteceram no ambiente da UEFS, como em salas alocadas no módulo VI, na clínica odontológica Professor Doutor Joildo Guimarães e auditórios e anfiteatros, por exemplo. Houve atividades que aconteceram ainda no município de Feira de Santana, mas fora da Universidade, como na Associação de Moradores do bairro Caseb, onde são realizadas as reuniões das pessoas associadas à AFADFAL. E atividades que aconteceram em dois municípios integrantes do Território do Sisal na Bahia: Ichu e Candelal, em escolas municipais. A Internet também foi um meio por onde algumas atividades foram desenvolvidas, a exemplo do *Instagram* do PET Odontologia UEFS (@petodontologiauefs) e do espaço virtual *Google Meet*.

O público alcançado pela execução dessas atividades foi a comunidade acadêmica interna do curso de Odontologia da UEFS e externa, como aos discentes dos cursos de Ciências Econômicas e Engenharias alcançados pelas atividades comuns entre os grupos PET da UEFS, chamada INTERPET, e os processos seletivos de tutores e petianos bolsistas e não bolsistas. Além disso, a comunidade externa ao ambiente acadêmico também foi alvo da maioria das atividades de extensão desenvolvidas, como: pessoas com doença falciforme associados a AFADFAL, crianças com Síndrome da Zika Congênita do município de Feira de Santana e cidades vizinhas, a população em geral e servidores públicos, a exemplo de professores das escolas municipais. Ou seja, todas as ações desenvolvidas são de cunho coletivo.

Para conferir maior estruturação e embasamento científico ao relato, para além do roteiro de Mussi (2021), foi utilizado o método de sistematização de experiências do sociólogo peruano Oscar Jara Holliday (Holliday, 2006), que organiza o relato de experiência em cinco passos: (1) ponto de partida; (2) as perguntas iniciais sobre a ação; (3) a recuperação do processo vivido; (4) a reflexão de fundo; (5) o ponto de chegada.

O presente trabalho tem como ponto de partida a percepção das potencialidades e da diversidade de vivências proporcionadas pelo PET Odontologia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com ênfase em sua contribuição na trajetória acadêmica ao longo da graduação em Odontologia. A partir dessa vivência, emergiu o questionamento central: quais são as mar-

cas do PET Odontologia UEFS na formação acadêmica de uma estudante de graduação? Para responder a essa indagação, o relato foi estruturado em grupos temáticos que abrangem atividades desenvolvidas entre 2021 e 2024, classificados como Eventos, Produções Petianas e PET Pesquisa e Extensão. Esses agrupamentos evidenciam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, demonstrando a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo, o desenvolvimento de múltiplas habilidades e a formação integral proporcionada pelo Programa.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O PET Egresso 2022 ocorreu em agosto, dentro da programação do INTERPET UEFS 2022, de modo presencial, na forma de uma roda de conversa, que contou com a participação dos petianos egressos dos três grupos PET da UEFS: PET Economia, PET Engenharias e PET Odontologia. Os egressos relataram as suas experiências, enquanto ainda faziam parte do grupo e, principalmente, as contribuições e benefícios da vivência no Programa de Educação Tutorial, que lhes possibilitou habilidades e competências frente aos desafios profissionais e até pessoais.

Em setembro do mesmo ano ocorreu o evento de comemoração dos 15 anos do PET Odontologia UEFS, completados em 01 de setembro de 2022. Este foi realizado no auditório IV do módulo VI na UEFS, com a participação dos membros do PET Odontologia UEFS, membros da reitoria da universidade e dos professores doutores: Ana Áurea Rodrigues, tutora do grupo, Márcio Campos, tutor fundador, petianos e petianos egressos (Figura 01). Os convidados destacaram a importância do Programa ao longo desses 15 anos, dentro e fora da Universidade, a importância do PET, os momentos marcantes e a significativa experiência na vida de quem participa ou já participou do Programa. Em seguida, a mesa foi desfeita e o professor doutor Márcio Campos realizou uma apresentação sobre a fundação do Programa, o processo de adaptação, as conquistas obtidas e a sua marcante trajetória. Ao final, houve a confraternização entre todos os presentes, incluindo os parabéns com bolo para celebrar o PET, onde as pessoas puderam conversar e desfrutar desse momento importante ao grupo.

Figura 01– Foto composta pelo tutor fundador e tutora do PET Odontologia UEFS à esquerda, a vice-diretora do departamento de saúde da UEFS, professores colaboradores do PET e petianas egressas, 2022.



Fonte: autores.

O XIII Seminário de Saúde Coletiva em Pauta aconteceu nos dias 18 e 19 de agosto de 2023, com a temática “Clínica Ampliada, Atendimento Humanizado e Escuta Qualificada”. A programação do primeiro dia teve início com a palestra da professora doutora Graciela Fonseca, que abordou o tema “Clínica Ampliada”. Sua apresentação enfatizou a necessidade de considerar não apenas os aspectos clínicos, mas também os aspectos sociais, emocionais e culturais na prática de atendimento em saúde e como a clínica ampliada pôde contribuir para a promoção da saúde coletiva. Em seguida, o ilustre professor doutor Carlos Botazzo ministrou uma palestra sobre “Bucalidade e Atendimento com Escuta Qualificada” (Figura 02 e 03).

Botazzo ressaltou a importância da escuta ativa e da empatia no contexto odontológico, demonstrando como uma abordagem humanizada pode melhorar a experiência do paciente e aumentar a eficácia do tratamento. O segundo dia reuniu os palestrantes Carlos Botazzo e Graciela Fonseca com os petianos e alguns professores do curso de Odontologia da UEFS. Esta reunião teve como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas no programa PET Clínica aos convidados e construir um ambiente de diálogo para discutir, avaliar e sugerir melhorias para o projeto de clínica ampliada do PET Clínica. Houve a apresentação do projeto de extensão de uma petiana denominado:

“Estratégias de acolhimento em saúde para fortalecimento do vínculo e assistência humanizada aos pacientes do PET Clínica”. Em seguida, a discussão foi aberta e, os palestrantes, convidados a debater e contribuir com sugestões para a melhoria do PET Clínica.

Figura 02 e 03– Doutor Carlos Botazzo palestrando no XIII SSCP e Participantes do XII SSCP no anfiteatro do módulo II na UEFS, 2023.



Fonte: autores.

A participação da petiana no PET Comunicação 2021 e 2022 se deu através de algumas publicações produzidas que foram divulgadas na conta do PET Odontologia (@petodontouefs) na plataforma *Instagram*. No ano de 2021, a partir do mês de abril, foram produzidos cards sobre os seguintes temas: “A cárie e seus determinantes sociais”; “Você sabe qual é a importância do uso do flúor?” e “Lesões cervicais não cariosas”. Já no ano 2022, os card elaborados foram: “A importância do combate ao racismo”; “Sexo desprotegido: HPV e a sua relação com o câncer de boca” e “Por que defender o SUS?”. Em relação ao alcance dos conteúdos do PET no *Instagram*, em 2021, mais de 6500 contas foram alcançadas. Em 2022, a conta do PET Odontologia UEFS alcançou 2.207 perfis da rede social e gerou 331 contas com engajamento. Estes números são indicadores da difusão do conhecimento baseado em evidências científicas para toda a comunidade interna e externa à Universidade conectadas a esta mídia digital.

Ainda em 2022, ocorreram os processos seletivos para professor tutor e para petianos não bolsistas do PET Odontologia UEFS. O processo de seleção

de tutor envolve etapas como inscrição, homologação, entrevistas, recursos e homologação final pelo CLAA, contando com uma comissão composta por tutores, docentes e representantes estudantis de diferentes grupos PET. Já a seleção de petianos não bolsistas incluiu inscrição, homologação, redação, entrevistas, dinâmica de grupo e divulgação dos resultados (Figura 04). A petiana participou como membro da comissão organizadora em ambas as seleções, colaborando na elaboração dos editais, redação de atas e apoio logístico, em reuniões realizadas remotamente via Google Meet. Os editais foram discutidos e revisados pelo grupo, seguidos de apreciação no CLAA e publicação em redes sociais, no Diário Oficial e no site da UEFS, com atenção especial às políticas de cotas.

Figura 04– Comissão de seleção de petianos não bolsistas e eu à direita, como apoio e redatora da ata, durante a etapa de entrevistas que ocorreu na sala do PET Odontologia UEFS, 2022



Fonte: autores.

Em 2023, foi realizada a seleção para petianos bolsistas e não bolsistas por meio do Edital PET Odontologia nº01/2023. Nesse processo, a petiana participou como representante discente do grupo, integrando a banca de seleção nas três etapas: redação, entrevistas e dinâmica de grupos. As atividades ocorreram em diferentes espaços da UEFS e, ao final de cada fase, a banca se reunia para registrar notas em planilhas e avaliar o andamento da seleção. Após a con-

clusão, os resultados foram apreciados pelo CLAA e divulgados oficialmente no site da PROEX.

Em março de 2023, no âmbito do PET Oficinas, foi realizada a primeira atividade do ano com o tema “Manuseio da plataforma do Currículo Lattes”. A oficina ocorreu em formato de roda de conversa, conduzida por uma palestrante egressa do curso de Direito da UEFS e pós-graduada em Direitos Humanos pela Universidade de Coimbra, que compartilhou orientações sobre como elaborar, cadastrar e atualizar o currículo Lattes, destacando sua importância para a vida acadêmica e profissional, especialmente em processos seletivos de mestrado, doutorado e concursos. Os petianos participaram ativamente, tiraram dúvidas, relataram experiências e receberam dicas práticas de como valorizar suas produções acadêmicas e atividades no Programa ao alimentar a plataforma (Figura 05).

Figura 05– Petianos e palestrante, ao centro, carregando o certificado de participação após o final da oficina, 2023.



Fonte: autores.

No mesmo mês, foi promovida uma oficina em formato de roda de discussão sobre o tema “Saúde Bucal na Doença Falciforme”, voltada aos membros do PET Odontologia. A atividade abordou aspectos da fisiopatologia, diagnóstico, manifestações clínicas e orais, além de protocolos específicos de atendi-

mento odontológico, como a profilaxia antibiótica em procedimentos invasivos e cuidados ambientais para evitar crises falcêmicas. Os petianos, especialmente os recém-ingressos, puderam compreender a justificativa das condutas adotadas no PET Clínica e enriquecer a discussão com relatos de experiências, com base no Manual de Saúde Bucal na Doença Falciforme (Brasil, 2007).

Quanto às atividades de pesquisa e extensão, no ano de 2022 ocorreu o levantamento epidemiológico em saúde bucal no município de Ichu. Esta atividade está relacionada aos projetos de iniciação científica do Observatório de Saúde Bucal Coletiva: um olhar sobre o Território do Sisal na Bahia. Para alcançar o maior público, o grupo foi dividido e direcionado à locais distintos, sendo que atuei nos seguintes: Centro Municipal de Educação Infantil Judith Cordeiro Santiago, para coleta de dados de crianças de 05 anos e Colégio Estadual Aristides Cedraz (CEACO), para as idades de 15 a 19 anos. O levantamento foi realizado em um único dia e, ao final da coleta, o grupo retornou à Universidade, tendo concluído esta etapa da pesquisa (Figura 07 e 08).

Figura 07 e 08— Petianos realizando o exame clínico para coleta de dados do levantamento epidemiológico em indivíduo adulto da faixa etária determinada pelo estudo, 2022.



Fonte: autores.

Já em novembro do ano de 2023 ocorreu a capacitação de professores da rede municipal de Candeal. A atividade ocorreu em dois momentos, primeiramente foi exposta uma apresentação realizada pelos petianos com a temática das doenças bucais mais prevalentes em crianças e adolescentes, na qual abordei sobre o traumatismo dentário e as condutas corretas em casos de avulsão dentária (Figura 09). No segundo momento, os docentes foram distribuídos em

cinco salas, cada uma composta por quatro petianos, para a construção colaborativa de recursos pedagógicos destinados ao ensino sobre saúde bucal com o intuito que os professores sejam promotores e facilitadores na prática da educação permanente em saúde bucal nas escolas (Figura 10).

Figura 09 e 10 – Apresentação sobre como realizar a higiene bucal de forma adequada, e parte dos professores de Candéal, petianos e colaboradores após a confecção de recursos pedagógicos realizada pelos docentes alvo da atividade, 2023.



Fonte: autores.

Ainda sobre os projetos de extensão, as atividades do programa Atendimento Integral à Pacientes com Necessidades Especiais (PET Clínica) acontecem em duas frentes diferentes: reuniões presenciais na AFADFAL com atividades de educação em saúde (Figura 11) e triagem dos associados e os atendimentos odontológicos na clínica Professor Doutor Joildo Guimarães na UEFS, sob a orientação dos professores colaboradores, chamado de PET Clínica propriamente dito (Figura 12). Além disso, também são atendidas crianças com Síndrome Congênita associada à infecção pelo vírus Zika.

Esta iniciativa do PET Odontologia conta com a participação de professores colaboradores de diferentes áreas, como dentística, endodontia, cirurgia e odontopediatria. Por esse motivo, os procedimentos que são realizados contemplam restaurações, tratamentos endodônticos, exodontias, raspagem e alisamento radicular e atendimento clínico ao público infantil. Por meio da parceria com a AFADFAL, os seus associados são encaminhados para o PET Clínica. O primeiro contato é marcado preenchimento do prontuário de Escuta Qualificada e pelo exame clínico criterioso, a fim de entender todo o contexto social e sistêmico do paciente e, consequentemente, elaborar um plano de tratamento individualizado e seguro para o indivíduo.

Figura 11 – Registro durante apresentação da petiana na palestra sobre educação em saúde, 2024.



Fonte: autores.

Figura 12 – Roda de discussão após a clínica de Odontopediatria no PET Clínica sob a condução da professora doutora Ana Rita Duarte com a participação dos petianos e da tutora do PET, 2023.



Fonte: autores.

DISCUSSÃO

As atividades foram selecionadas com o intuito de expor as marcas que cada uma delas trouxeram para minha formação acadêmica, mas não apenas isso: planejar, discutir e executar tais atividades em um grupo heterogêneo de petianos, discentes de diferentes semestres, idades e pontos de vista foi um

fator essencial para o meu desenvolvimento como pessoa, estudante e futura cirurgiã- dentista, que me conferiu um olhar ampliado, voltado para inclusão e ao respeito as diversidades de pensamentos e culturas.

Em seu trabalho, Costa e Baquim (2022) apresentam o PET como um espaço para a autonomia e criticidade, ressaltando que, devido ao Programa ser um espaço educativo não verticalizado, ou seja, que se baseia na horizontalidade, os petianos são capazes de trocar experiências entre si e entre os tutores, o que valoriza a bagagem cultural e acadêmica de ambos, os permitindo desenvolver os projetos propostos na tríade ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, pesquisa qualitativa realizada para analisar as contribuições do PET no desenvolvimento das *soft skills*, caracterizada como atributos pessoais, sociais e emocionais que complementam as habilidades técnicas de um indivíduo, de um grupo de petianos, observou que o Programa contribuiu para aprimorar as habilidades pessoais e comportamentais, com destaque para a comunicação no falar em público e expressar ideias com clareza e eficiência. Associado a isso, percebeu-se que outras *softs skills* como a empatia, criatividade, trabalho em equipe, lidar com opiniões diferentes, senso de responsabilidade ao liderar projetos foram habilidades que o PET proporcionou que fossem desenvolvidas em seus integrantes (Lima *et al.*, 2024).

Assim, percebe-se que a educação tutorial é uma experiência complexa, uma vez que permite que problemas multidimensionais sejam encarados de forma local e global, em contraponto à fragmentação presente nos ensinamentos convencionais. Cada experiência vivenciada nessa estratégia de aprendizagem molda e define o que é a educação tutorial (Silva *et al.*, 2010) e, por consequência, o que é o PET: diversidade, desafio, posicionamento, empatia, estratégia, resolução e ação.

CONCLUSÃO

As potencialidades deste trabalho consistem em evidenciar o PET Odontologia UEFS como um programa que proporciona aos seus integrantes uma formação acadêmica de excelência, repleta de vivências diversas, de responsabilidade e compromisso por parte dos petianos, e que se coloca

como uma possibilidade para o desenvolvimento da cidadania e formação de indivíduos capazes de intervir socialmente para mudar a realidade onde estiverem inseridos através da Odontologia.

Na produção deste relato, não ter encontrado as documentações correspondentes a algumas atividades que seriam relevantes para demonstrar outras atuações no PET, especialmente as que aconteceram na modalidade remota, no período da pandemia, são consideradas limitações encontradas na construção do trabalho, pois impediram que elas fossem inseridas e discutidas nesta produção.

O ponto de chegada deste trabalho é a percepção de que os “Eventos”, as “Produções Petianas” e o “PET Pesquisa e Extensão” vivenciados no Programa são as marcas que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento pessoal e formação acadêmica da petiana. Essas vivências contemplaram de forma satisfatória a concepção filosófica do PET, os diferenciais propostos pela educação tutorial, o ser estudante com um olhar transformador, para além do proposto nas resoluções normativas do PET, os princípios da autonomia, o aprender-fazendo e o pensamento crítico diante da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior. **Edital nº04/2007**. Programa de Educação Tutorial (PET), 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/edital_pet_04_2007.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de orientações básicas do Programa de Educação Tutorial – PET**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_manual_basico.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024

COSTA, L. S.; BAQUIM, Cristiane Aparecida. O papel do Programa de Educação Tutorial para o desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal de seus integrantes. **Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutorial-Três Lagoas/MS**, v. 4, n. 4, p. 233-250, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/REPET-TL/article/view/15825>. Acesso em: 15 nov. 2024.

HOLLIDAY, O. J. *et al.* Para sistematizar experiências. 2006. Disponível em: <http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/oscar-jara-para-sistematizar-experic3aancias1.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

LIMA, L. A. O. *et al.* Programa de Educação Tutorial (PET) e as contribuições para o desenvolvimento das soft skills de alunos universitários: um estudo com os discentes do PET Conexões de Saberes do ITR/UFRRJ. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. 3698–3710, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i6.14598. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14598>. Acesso em: 25 out. 2024.

MARTINS, I. L. Educação Tutorial no ensino presencial: uma análise sobre o PET. **PET–Programa de Educação Tutorial: estratégia para o desenvolvimento da graduação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

PET Odontologia UEFS. Conheça o grupo. **O grupo**. Disponível em: <https://sites.google.com/uefs.br/pet-odontologia-uefs/o-grupo>. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, T. L. G. *et al.* A educação tutorial: reflexão de docentes sobre suas práticas. **Revista Educação em Questão**, v. 39, n. 25, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4016/3283>. Acesso em: 23 ago. 2024.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO ATIVA: O IMPACTO DO PIBID E DA INFORMÁTICA DESPLUGADA NO COTIDIANO ESCOLAR

Adhan Gabriel Amorim da Costa
Doi: 10.48209/978-65-5417-554-2

INTRODUÇÃO

A educação brasileira enfrenta, nas últimas décadas, desafios que vão desde a defasagem de aprendizagem até desigualdades no acesso às tecnologias. Nesse cenário, torna-se imprescindível adotar metodologias capazes de estimular o protagonismo discente, promover a inclusão e favorecer o desenvolvimento integral. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), aliado à proposta pedagógica da Informática Desplugada, apresenta-se como iniciativa relevante para a transformação das práticas escolares.

Inspirada no pensamento de Freire (1996), para quem *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”*, e em consonância com a visão de Libâneo (2012), segundo a qual *“a escola deve ser um espaço de formação humana, onde se aprende a conviver, a dialogar e a exercer a cidadania”*, esta proposta defende que o processo educativo deve ser dinâmico, participativo e centrado no estudante, articulando teoria e prática em experiências significativas de aprendizagem.

No âmbito da atuação como bolsista do PIBID, foi possível observar que atividades baseadas na Informática Desplugada, abordagem que utiliza recursos lúdicos e concretos para ensinar fundamentos da computação sem a utilização de computadores, despertaram o interesse de estudantes inicialmente desmotivados. As dinâmicas favoreceram a cooperação, a criatividade e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, além de evidenciar que a escuta atenta e o respeito ao ritmo individual potencializam o aprendizado.

Essa integração entre teoria e prática contribui para superar o modelo tradicional de ensino, ainda predominante em diversas escolas. Ao romper com a dependência exclusiva de equipamentos tecnológicos, a Informática Desplugada amplia as possibilidades de ensino de conceitos computacionais, oferecendo alternativas viáveis a contextos com infraestrutura limitada e estimulando o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a autonomia do estudante.

A adoção dessas estratégias demanda também um reposicionamento do papel docente, que passa de transmissor de conteúdos a mediador e facilitador do processo educativo. Essa mudança favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual, fortalece o trabalho colaborativo e cria comunidades de aprendizagem inclusivas, nas quais a diversidade é reconhecida como elemento enriquecedor para o crescimento coletivo.

Considera-se ainda o impacto social dessas práticas, especialmente em realidades marcadas por vulnerabilidade socioeconômica. Ao promover experiências de aprendizagem significativas, iniciativas como o PIBID, associadas a metodologias inovadoras, contribuem para a redução das desigualdades, a ampliação de oportunidades e a formação de cidadãos críticos e participativos, alinhados às demandas do século XXI.

Dessa forma, o presente capítulo analisa a articulação entre o referencial teórico e a prática docente, demonstrando como a integração de metodologias ativas e recursos pedagógicos acessíveis pode romper barreiras históricas e ampliar a inclusão digital. A abordagem metodológica adotada é qualitativa e descritiva, fundamentada em registros de atividades, observações e relatos de experiência, buscando evidenciar resultados que apontam para maior engajamento discente, fortalecimento da relação teoria-prática e validação da Informática Desplugada como estratégia pedagógica eficaz e inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Computação Desplugada (CD) é uma abordagem metodológica que busca ensinar conceitos fundamentais da ciência da computação sem a utilização direta de dispositivos eletrônicos, valendo-se de atividades lúdicas, jogos e recursos concretos para promover a aprendizagem. No contexto educacional

brasileiro, essa estratégia tem se mostrado relevante para ampliar o acesso ao ensino de computação, especialmente em escolas com infraestrutura tecnológica limitada (VALENTE, 2016).

Segundo Santos, Cambraia e Hinterholz (2021), a Computação Desplugada possibilita que estudantes desenvolvam habilidades de pensamento computacional por meio de experiências acessíveis e interativas, favorecendo a compreensão de conceitos como algoritmos, estruturas de dados e lógica de programação. Essa perspectiva dialoga com a visão de Valente (2016), para quem o ensino de computação deve ir além do uso instrumental de tecnologias, estimulando a resolução de problemas e a criatividade.

O pensamento computacional, conforme definido por Raabe, Santos e Foss (2019), envolve a capacidade de formular problemas e expressar suas soluções de modo que possam ser executadas por um agente — humano ou máquina. Em ambientes escolares, isso implica trabalhar a decomposição de problemas, o reconhecimento de padrões e a formulação de algoritmos, competências essenciais para a formação cidadã. Como afirma Moran (2015, p. 43), *“aprendemos de forma mais consistente quando transformamos informação em ação e reflexão”*, o que se aplica diretamente ao ensino de computação.

Esses estudos reforçam a necessidade de compreender a Computação Desplugada não apenas como solução técnica para contextos carentes de infraestrutura, mas como uma possibilidade de transformação pedagógica capaz de ressignificar a aprendizagem da computação.

Pesquisas nacionais, como as de Kologeski, Raabe e Boss (2016), destacam que metodologias desplugadas contribuem para a inclusão digital e democratizam o acesso ao ensino de computação. Ao mesmo tempo, favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais e a prática da colaboração, em consonância com as demandas de uma educação integral no século XXI.

Por fim, a integração entre Computação Desplugada e metodologias ativas, como defendem Santos, Cambraia e Hinterholz (2021) e Valente (2016), potencializa a aprendizagem significativa ao colocar o estudante no centro do

processo educativo. Essa proposta encontra respaldo nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece o pensamento computacional como competência geral a ser desenvolvida ao longo da Educação Básica, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

METODOLOGIA

Este trabalho segue uma abordagem qualitativa, centrada na observação e análise interpretativa das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

As ações foram realizadas na Escola Estadual Manoel de Melo Montenegro, localizada em Ipanguaçu, Rio Grande do Norte, com turmas do ensino médio.

O registro das atividades ocorreu por meio de fotografias capturadas durante as intervenções pedagógicas, que serviram como principal fonte de dados. Além disso, foi promovida uma conversa direta com os alunos, buscando compreender suas percepções, dificuldades, sugestões e impressões sobre as atividades realizadas.

Esses dois recursos — registros fotográficos e relatos orais — foram analisados de forma descritiva e reflexiva, contextualizando cada evidência dentro dos objetivos propostos e da dinâmica observada em sala de aula, de modo a identificar indícios de engajamento, participação e aprendizagem.

A coleta de dados foi conduzida de forma sistemática, respeitando a sequência cronológica das atividades e garantindo que cada registro visual e verbal correspondesse fielmente ao contexto em que foi produzido. Essa organização metodológica assegurou a coerência entre as evidências e o desenvolvimento do projeto, permitindo traçar relações diretas entre as estratégias pedagógicas utilizadas e as reações observadas nos estudantes.

O processo de análise considerou não apenas os aspectos visíveis nas imagens, como expressões faciais, postura corporal e interação entre os participantes, mas também os significados atribuídos pelos próprios alunos durante os diálogos. Essa triangulação entre o registro visual e a interpretação oral

ampliou a compreensão dos impactos das atividades, fornecendo dados mais robustos e confiáveis.

Para assegurar a validade e a fidedignidade da interpretação, as observações foram revisadas à luz da fundamentação teórica apresentada, estabelecendo conexões entre a prática vivenciada e os conceitos discutidos por autores que tratam da formação docente e do uso de metodologias ativas. Essa etapa foi essencial para evitar análises superficiais e garantir que as conclusões refletissem, de fato, o potencial educativo das estratégias aplicadas.

Por fim, o tratamento dos dados seguiu um fluxo contínuo de organização, categorização e síntese, no qual as informações extraídas foram agrupadas em eixos temáticos relacionados ao engajamento, à interação e à aprendizagem. Essa sistematização favoreceu a construção de um relato coerente e fundamentado, que traduz de forma fiel as experiências e os resultados observados durante a execução do projeto.

DESENVOLVIMENTO

A vivência proporcionada pelo PIBID evidenciou que a Computação Desplugada (CD) transcende a ideia de mera substituta para recursos digitais indisponíveis. Quando planejada e executada com intencionalidade pedagógica, torna-se uma estratégia robusta para o desenvolvimento do pensamento computacional, habilidades socioemocionais e competências cidadãs, como defendem Valente (2016), Moran (2015) e Brasil (2018). Ao aproximar teoria e prática, a CD se mostrou um catalisador de experiências significativas, em sintonia com contextos escolares de diferentes realidades socioeconômicas.

A Gincana do Surdo e do Mudo ilustra de forma exemplar a aplicação de conceitos de algoritmos no cotidiano. Limitando a comunicação oral ou visual, os estudantes precisaram criar códigos e estratégias próprias, estabelecendo uma sequência lógica de ações para atingir o objetivo proposto. Tal dinâmica reflete a concepção de Santos, Cambraia e Hinterholz (2021) de que um algoritmo é um conjunto finito de instruções para solucionar um problema. Além disso, dialoga com Moran (2015), que afirma que ambientes colaborativos e desafiadores potencializam a aprendizagem ativa.

Figura 1 - Gincana do Surdo e do Mudo



Fonte: O Autor.

Interessante observar que as restrições impostas não inibiram a criatividade; ao contrário, funcionaram como gatilhos para soluções inovadoras. Isso reforça a ideia de que contextos com recursos limitados podem se tornar férteis em possibilidades, desde que mediados por estratégias pedagógicas adequadas. A atividade também estimulou a empatia e a escuta ativa, elementos fundamentais para a formação integral do estudante e alinhados às competências socioemocionais previstas na BNCC.

Já a proposta sobre lixo eletrônico possibilitou uma abordagem interdisciplinar entre ciência, tecnologia e ética. Ao discutir descarte, reciclagem e reaproveitamento de componentes, os alunos refletiram sobre os impactos ambientais da produção tecnológica, compreendendo que a inovação não é neutra e que decisões técnicas têm implicações sociais e ambientais. Essa perspectiva dialoga diretamente com Blikstein (2008), que defende o ensino contextualizado e conectado a problemas reais da comunidade.

Figura 2 - Diálogo do lixo eletrônico



Fonte: O Autor.

Além do aspecto crítico, a atividade sobre lixo eletrônico evidenciou que é possível integrar a educação ambiental e a cidadania digital em práticas de Computação Desplugada. Mesmo sem uso de computadores, os estudantes compreenderam conceitos ligados à lógica computacional, cadeia de produção de hardware e consumo consciente, estabelecendo pontes entre conhecimentos técnicos e práticas sustentáveis. Tal abordagem reforça o papel da CD como promotora de aprendizagens interdisciplinares.

Essas experiências deixam claro que a CD não deve ser vista apenas como alternativa emergencial para a ausência de infraestrutura tecnológica. Ela é, na verdade, uma metodologia transformadora, capaz de promover ambientes de investigação, experimentação e aprendizagem colaborativa. Ao integrar atividades lúdicas, problemas reais e conteúdos teóricos, a CD contribui para a formação de cidadãos críticos, criativos e socialmente engajados, em consonância com as diretrizes da BNCC.

Por fim, os resultados obtidos permitem projetar recomendações pedagógicas de impacto: (1) institucionalizar a Computação Desplugada como

parte do currículo regular, não apenas como projeto pontual; (2) investir na formação continuada de professores para sua aplicação; e (3) fomentar políticas públicas que reconheçam o valor da CD na democratização do ensino de computação. Assim, o que foi vivenciado no PIBID pode inspirar práticas sustentáveis e inclusivas, reforçando o compromisso com uma educação crítica e inovadora.

CONCLUSÃO

Esses dois recursos, registros fotográficos e relatos orais — foram analisados de forma descritiva e reflexiva, contextualizando cada evidência dentro dos objetivos propostos e da dinâmica observada em sala de aula, de modo a identificar indícios de engajamento, participação e aprendizagem.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), aliado à abordagem da Computação Desplugada (CD), configura-se como um instrumento potente para a transformação das práticas pedagógicas. A integração entre essas iniciativas possibilitou aproximar a teoria da prática, oferecendo aos estudantes experiências significativas que vão além da simples transmissão de conteúdos, favorecendo o desenvolvimento integral e a inclusão social.

Os resultados observados durante as atividades realizadas no contexto escolar demonstraram que a CD, quando aplicada de forma planejada e contextualizada, promove não apenas a compreensão de conceitos computacionais, mas também o fortalecimento de competências socioemocionais, como a colaboração, a criatividade e a empatia. Essa abordagem mostrou-se eficaz para engajar estudantes desmotivados, estimulando o protagonismo discente e contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais participativo e inclusivo.

Além disso, a articulação entre metodologias ativas e a realidade concreta das escolas públicas revelou que é possível superar barreiras estruturais e transformar limitações em oportunidades pedagógicas. A experiência com dinâmicas como a “Gincana do Surdo e do Mudo” e a atividade sobre lixo eletrônico demonstrou que, mesmo em contextos com recursos limitados, é

viável promover aprendizagens interdisciplinares, críticas e socialmente relevantes, alinhadas às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A reflexão sobre essas práticas também aponta para a necessidade de repensar a formação docente, enfatizando o papel do professor como mediador e facilitador do processo educativo. Investir na capacitação continuada para o uso de metodologias inovadoras, como a Computação Desplugada, é fundamental para consolidar mudanças duradouras no cenário educacional brasileiro, ampliando as possibilidades de uma educação verdadeiramente democrática e transformadora.

Por fim, este capítulo reforça que iniciativas como o PIBID e a Computação Desplugada não devem ser encaradas como ações isoladas, mas como componentes de uma política educacional que busca integrar inovação, inclusão e criticidade. Ao promover aprendizagens significativas, reduzir desigualdades e preparar estudantes para os desafios do século XXI, essas estratégias contribuem para a construção de uma escola mais justa, criativa e comprometida com a formação cidadã, reafirmando seu papel essencial na transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

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

IFRN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Natal: IFRN, 2024.

KOLOGESKI, Robson; RAABE, André; BOSS, Marcos. **Metodologias desplugadas para o ensino de computação**. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 15-32, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. São Paulo: Edições SM, 2015.

RAABE, André; SANTOS, André; FOSS, Marcos. **Pensamento computacional na educação básica.** *Revista Novas Tecnologias na Educação (Renote)*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 1-12, 2019.

SANTOS, Wilk Oliveira dos; CAMBRAIA, Adão Caron; HINTERHOLZ, Lucas Tadeu. **Computação desplugada e pensamento computacional.** *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 29, p. 349-370, 2021.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 2016.

CAPÍTULO 4

“A GENTE PODE PINTAR DE NOVO?”: ARTE, PIBID E IMAGINAÇÃO

Marcelo Oliveira da Silva

Mariluce Kurz Vieira

Doi: 10.48209/978-65-5417-554-4

INTRODUÇÃO

O presente capítulo dedica-se a desenvolver um relato, a partir de uma reflexão sensível e comprometida com a formação docente e seus reflexos na Educação Infantil, ancorada nas vivências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A proposta é desenvolvida por um grupo composto por um coordenador, três supervisoras e doze duplas de pibidianas, atuantes em três escolas de Educação Infantil localizadas em diferentes territórios do município de Pelotas/RS. Por meio do relato de experiência construída no cotidiano dessas instituições, busca-se evidenciar a potência formativa do programa, tanto para as licenciandas, quanto para os sujeitos pequenos e grandes que habitam esses espaços educativos. O texto foi construído a partir das percepções do coordenador Marcelo Silva e da supervisora Mariluce Kurz.

O PIBID tem como propósito central fortalecer a integração entre a universidade e escola, qualificando a formação inicial de professores por meio da inserção das estudantes de licenciatura em contextos reais de ensino-aprendizagem. Com isso, promove-se uma articulação viva entre teoria e prática, que favorece o desenvolvimento de experiências pedagógicas, inovadoras e sensíveis às necessidades da escola pública. O programa também valoriza a docência, ao reconhecer o papel fundamental dos(as) professores(as) da educação básica como coformadores(as) dos futuros educadores, colaborando com sua formação continuada e renovando o olhar sobre o fazer pedagógico (UFPel, 2023).

Neste capítulo, as experiências compartilhadas revelam o PIBID como um movimento que atravessa e transforma o cotidiano escolar. Um movimento que se faz arte, brincadeira, escuta e sensibilidade. A cada intervenção semanal, as pibidianas não apenas propõem experiências: elas semeiam encantamento, provocam a imaginação, abrem caminhos para o protagonismo infantil. Como destaca Suzana Rangel Vieira da Cunha (2023), a infância é território de criação e experimentação, e é nesse chão fértil que se revela a força de uma prática pedagógica que considera o brincar e a arte como eixos estruturantes do processo educativo.

As práticas aqui narradas reafirmam que a Educação Infantil deve ser um espaço de descobertas, de expressões múltiplas, de liberdade criadora e de escuta ativa. As ações do PIBID, nesse sentido, não se limitam a intervenções pontuais: elas buscam ressignificar o cotidiano escolar, mobilizar os profissionais envolvidos e, sobretudo, garantir às crianças o direito à infância em sua plenitude — uma infância vivida com dignidade, respeito e encantamento. As experiências relatadas evidenciam um compromisso ético e um olhar atento e sensível à infância, sustentadas por uma prática formativa coletiva que se inicia em encontros semanais de leitura, estudos e partilhas de vivências entre coordenação, supervisores e pibidianas, que antecedem as intervenções nas escolas.

Nas escolas, as intervenções são marcadas por criatividade e escuta ativa, favorecendo o protagonismo infantil. Por meio do brincar, da arte e das múltiplas linguagens, as crianças criam, recriam, experimentam, inventam e expressam sua imaginação de forma livre e potente. A curiosidade, a investigação e a criatividade se fazem presentes, evidenciando a infância como um tempo de descobertas, encantamento e construção de saberes, conforme evidenciadas no relato que segue.

BRINCAR LIVRE, ARTE E PIBID

A cada novo edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), recebo 24 estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Nosso núcleo atua na Educação Infantil, atendendo três

Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Nesta seção, busco explicitar os princípios que têm orientado nossa prática pibidiana no que se refere ao brincar, à exploração das propostas e à posição dos adultos na cena, especialmente nas relações entre o brincar e a arte.

Partimos do entendimento de que o brincar é uma das muitas linguagens das crianças. Quanto mais espontâneo for esse processo, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento das crianças. No Pibid seguimos dois princípios: a) o do brincar livre (Kálló; Balog, 2017), entendido como a brincadeira com a menor intervenção adulta; b) o do brincar heurístico (Goldschmied; Jackson, 2008), que pressupõe não antecipar as descobertas infantis; por exemplo, não demonstrar que um objeto se encaixa em outro nem sacudir um chocalho para mostrar seu som. Esses princípios buscam deslocar a centralidade do adulto, que frequentemente domina os espaços da educação infantil.

Como lembra Marina Marcondes Machado (2010, p. 18), “o brincar livre e espontâneo é mais importante do que o brinquedo. O brincar extrapola o brinquedo.” Ainda que vivamos imersos em uma cultura, e mesmo que o brincar “livre” não escape a ela, é essencial ampliar as experiências culturais às quais as crianças têm acesso. Nesse sentido, “brincar com espontaneidade, sem regras rígidas e sem precisar seguir estritamente os folhetos de instruções dos brinquedos, é explorar o mundo por intermédio dos objetos” (Machado, 2010, p. 27).

Nossas propostas partem do uso de **brinquedos não brinquedos**, ou seja, materiais que não foram originalmente concebidos para o brincar (Ferreira *et al.*, 2022). Classificamos esses materiais da seguinte forma:

a) materiais de descarte: rolos de papelão, potes, embalagens, tampas, rolhas, caixas, latas;

b) objetos do cotidiano: panelas, colheres, utensílios de cozinha variados, ferramentas;

c) materiais naturais ou confeccionados a partir deles: tecidos, gravetos, retalhos de madeira, sementes, conchas, terra, areia, folhas, flores, cestos;

- d) brinquedos abertos:** jenga, kits de construção, brinquedos de encaixe;
- e) materiais relacionados à arte:** suportes diversos (papéis, papelão, plásticos, caixas, lixas, plástico bolha) e riscantes variados (canetas, carvão, giz, tintas naturais, crepom, materiais artesanais).

Na primeira edição do Pibid sob minha coordenação, o foco maior recaiu sobre as primeiras categorias — menos trabalhamos a arte como forma de brincar. Embora materiais artísticos como lápis de cor, canetas hidrocor e giz de cera estivessem presentes nas propostas das bolsistas, aliados às tintas naturais, caixas de ovos pintadas, papelões suspensos por fios e pincéis feitos de elementos naturais, a arte não ocupava ainda o centro da experiência, mas se constituiu em uma aliada ao processo de intervenções pibidianas nas EMEIs.

Nesse sentido, para o meu segundo edital como coordenador do Pibid Educação Infantil junto com as supervisoras e as bolsistas, acertamos que iríamos nos centrar propor para as crianças brincarem com arte, ao menos, na primeira parte da nossa atuação. Foi então que, ao iniciar meu segundo edital como coordenador do Pibid Educação Infantil, em diálogo com supervisoras e bolsistas, decidimos colocar **a arte no centro da experiência do brincar**, ao menos na primeira etapa do projeto.

Começamos nossos estudos em 2024 com o *Brincando com Brinquedos não Brinquedos* ((Ferreira *et al.*, 2022) e da obra que organizei com base na primeira edição do Pibid que coordenei (Silva, 2024). Esses estudos nos permitiram construir pressupostos comuns e preparar o grupo para as intervenções com as crianças no ano seguinte.

Em seguida, buscamos inspirações para o **brincar com arte**. A primeira referência foi a obra *Eco-arte com crianças*, de Anna Marie Holm (2015), relançada em 2024 pela Diálogos em parceria com o Ateliê Carambola. Nela, Holm compartilha sua trajetória na Dinamarca como educadora engajada em uma pedagogia fundada na ecologia, na arte e no brincar. Em suas palavras: “trabalhamos diante da constante inquietude sobre a situação do nosso planeta. A atividade artística e a brincadeira são partes do mesmo” (Holm, 2015, p.9).

A autora também apresenta seis dogmas que nos fez refletir sobre nosso próprio fazer e buscar possibilidades de adaptação à nossa realidade. O pri-

meiro deles diz respeito à construção de um espaço para a pesquisa artística, fundado na brincadeira e na poesia. O segundo princípio aponta para o trabalho ao ar livre e para o uso da energia da própria natureza (vento, sol e chuva). O terceiro, quarto e quinto dogmas falam dos materiais que devem ser reciclados, renovados e utilizados novamente, sobre o uso de materiais não convencionais e sobre utilizar o que está ao nosso redor. Por fim, o sexto princípio fala sobre a limpeza do lugar, pois as intervenções acontecem ao ar livre, “nós deixamos o local sem nenhum rastro de destruição” (Holm, 2015, p. 8).

É evidente que a paisagem da Dinamarca difere bastante da realidade de Pelotas (RS). Não temos neve, nem florestas próximas às EMEIs, mas há espaços abertos interessantes onde podemos experimentar as propostas da **eco-arte** proposta por Anna Marie Holm. Seguindo essa linha de pensamento, podemos afirmar junto com Holm que “as crianças pequenas possuem outro olhar para a arte [...] elas querem fazer parte. Por isso a arte contemporânea é boa para elas” (Holm, 2015, p. 108). A partir disso, a arte contemporânea tornou-se nossa nova inspiração para o trabalho com as crianças.

Recorremos então a Susana Rangel Vieira da Cunha (2023), buscando compreender a criatividade e os processos criativos a partir da curiosidade. Nas Segundo a autora: “a ‘novidade’ da Arte Contemporânea é colocar os sujeitos que antes eram espectadores passivos em sujeitos criativos, ativos, que participam e expandem seus pensamentos a partir das obras” (Cunha, 2023, p. 63). As crianças já são assim: curiosas, inquietas, criativas, desejosas de descobrir, marcar e interpretar o mundo com suas próprias expressões.

As discussões em torno de Cunha (2023) ampliaram nossa compreensão sobre a Arte Contemporânea e perceber como ela se aproxima do que as crianças intuitivamente fazem com objetos do cotidiano. Como defende Machado: a criança enquanto “usa, manipula, pesquisa e descobre um objeto [...] chega às próprias conclusões sobre o mundo em que vive. Quando puxa, empilha, amassa, desamassa e dá nova forma, a criança transforma, brincando e criando ao mesmo tempo” (Machado, 2010, p. 27). Nesse processo, brincar e fazer arte se aproximam e se completam e se entrelaçam.

Na sequência, inspiramo-nos na obra *Mosaico de traços, palavra, matéria*, uma obra coletiva da Reggio Children (2022), inspirações sobre instrumentos gráficos e suportes matéricos. Aliamos à leitura e exploração da obra *Arte e natureza: ateliê os quatro elementos* de Ana Carol Thomé e Diana Tubenchlak (2023), no qual as autoras apresentam 43 propostas a partir dos elementos terra, fogo, água e ar, em ateliês que unem arte e natureza. Nos organizamos em quartetos de bolsistas para experimentar na prática algumas das propostas de arte inspiradas pelas obras que estávamos estudando. Desse modo, vivenciamos, experimentamos e descobrimos as possibilidades dos materiais para a produção de registros artísticos coletivos, nos quais as bolsistas e as professoras interferiam umas nas obras das outras.

Com essas reflexões e inspirações, partimos para as escolas com o desejo de experienciar arte e brincadeira junto às crianças. Surgiram, assim, contextos artísticos brincantes com diferentes suportes matéricos: papéis coloridos, gramaturas variadas e com formatos diferentes do A4 tradicional, lixas de madeira, plástico bolha, fitas adesivas, papelão, papelão corrugado, caixas de ovos, rolos de papel higiênico. Explorar esses suportes com diferentes riscantes constituiu uma gama de possibilidades de descobertas para as crianças. A exploração desses suportes com diferentes riscantes (giz de quadro seco e molhado, giz de cera, lápis de cor) gerou descobertas inesperadas — por exemplo, o comportamento do giz sobre a lixa.

Em algumas turmas, as bolsistas propuseram a criação de massinha de modelar caseira. Em vez de oferecer o material pronto, convidaram as crianças a prepará-lo, escolher as cores com corantes alimentícios e experimentar a mistura. Um exemplo concreto do princípio de fazer **com** as crianças, e não **para** elas — ainda que demande mais tempo e gere mais sujeira. Mas, afinal, não temos pressa nem medo de limpar depois.

As crianças experimentaram pintar com papel crepom embebido em uma mistura de água e álcool, além de explorar tintas naturais feitas com erva-mate, colorau, cola branca, corantes alimentícios, farinha de trigo. Os resultados foram combinações singulares, potentes e inesperadas. O que nos assegura que a

criação por meio das inspirações que arte contemporânea nos traz é fundamental para esta etapa do desenvolvimento infantil.

As bolsistas do PIBID realizam, semanalmente, intervenções nas instituições escolares parceiras. No entanto, esse movimento vai muito além do dia da intervenção. Conforme já mencionado, há todo um processo formativo que antecede e fundamenta essas ações: encontros de estudos orientados por temáticas e referenciais teóricos previamente selecionados, além da realização de experimentações práticas conduzidas pelas próprias pibidianas, e vivenciadas pelo grupo; composto pelo coordenador do programa e por nós, professoras supervisoras, e demais pibidianas.

Nesse sentido, **se encantar para encantar** torna-se uma premissa pedagógica potente. Como nos inspira Paulo Freire (1996), para estarmos com as crianças, ensinando e aprendendo, é preciso cultivar a **alegria e a esperança**. Afinal, não é possível transmitir paixão pelo conhecimento sem antes vivê-la de forma significativa. A prática proporciona às pibidianas a oportunidade de observar, interagir, experimentar e refletir sobre os desafios e as belezas do ato de educar, desenvolvendo um olhar sensível e respeitoso para com as infâncias.

Compartilhando dessa mesma perspectiva, nós, professoras supervisoras, assumimos um papel essencial no contexto escolar: o de mediar e potencializar a chegada das pibidianas, transcendendo a rotina e promovendo um ambiente de encantamento, expectativa e imaginação. No dia que antecede a visita das bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizamos um trabalho intencional de sensibilização com as crianças das turmas participantes. Percorremos as salas, anunciando com entusiasmo a chegada das “professoras que brincam de coisas diferentes e trazem surpresas” — como são carinhosamente chamadas pelas crianças. Esse momento configura-se como uma preparação simbólica e afetiva para o acolhimento das pibidianas, mobilizando o imaginário infantil e despertando a curiosidade sobre o que será vivido.

Esse tipo de ação docente pode ser compreendido à luz das reflexões de Cunha (2023), que destaca o valor das experiências escolares que rompem com a linearidade e previsibilidade do cotidiano, dando lugar à criação de espaços

de escuta, sensibilidade e abertura ao inusitado. Cunha ressalta ainda que, ao provocar o encantamento e a expectativa, os educadores criam condições para que a escola se torne um espaço de experiências significativas; onde o aprender é também atravessado pela surpresa, pelo afeto e pela imaginação.

Chegamos, então, ao momento mais esperado pelas crianças: **“o dia de fazer coisas diferentes”**, como elas próprias o nomeiam. A recepção calorosa é marcada por sorrisos largos, abraços apressados e olhares curiosos voltados para as bolsas, caixas e sacolas que anunciam novidades. É dia de festa na escola, é dia de movimento. E a Educação Infantil, por sua própria natureza, deve ser movimento, um movimento guiado pela intencionalidade pedagógica, mas também pelo respeito e valorização do brincar como direito e linguagem fundamental da infância. O brincar, mais do que uma atividade lúdica, constitui-se como uma forma de ser e estar no mundo. Nas palavras de Machado (2010, p. 37):

brincar é um aprendizado de vida que leva as crianças para esse ou aquele caminho: para traçar seu próprio percurso ou para tê-lo traçado pelos pais, professores, tios, namorados, vizinhos. Tudo depende de como as crianças brincam e qual é a atitude dos adultos ao redor em relação a essas brincadeiras.

A autora reforça que o brincar não é apenas um meio, mas muitas vezes, o **único canal possível** para que processos cognitivos verdadeiramente significativos ocorram.

Assim, é nesse encontro carregado de expectativa, afeto e criação que se releva toda a potência do brincar como prática educativa e como caminho para o desenvolvimento integral das crianças. Cada proposta, cuidadosamente pensada e preparada pelas pibidianas, ultrapassa o status de “atividade”: é uma experiência que convida à descoberta, à imaginação e à autonomia.

Entre experiências e encantamentos

Dentre tantas experiências significativas, optamos por destacar duas para o presente escrito. Antes de adentrarmos nos relatos, torna-se necessário reconhecer a complexidade envolvida na escolha de apenas algumas vivências.

Cada proposta desenvolvida com as crianças carrega uma potência singular, marcada por contextos, afetos e gestos únicos. Selecionar uma entre tantas é um exercício delicado: todas são significativas, não apenas como práticas pedagógicas, mas como experiências que deixaram marcas nos tempos e espaços onde aconteceram.

A cada linha escrita, emergem lembranças vívidas: cenas, falas, sorrisos e silêncios que ressoam com força, revelando a intensidade dos encontros vividos. Esses momentos não se encerram em si mesmos; tornam-se memórias afetivas em constante construção — para nós, educadoras supervisoras, para as pibidianas, para o coordenador e, sobretudo, para as crianças. São fragmentos de um cotidiano vivido com **intencionalidade, escuta e sensibilidade**, transformado em território fértil para a criação de vínculos, aprendizagens e sentidos.

Mais do que registros, essas experiências revelam modos de estar com as crianças, de aprender com elas, de reconhecer que, na Educação Infantil, o tempo vivido é também tempo de construção de identidade, memória e pertencimento. E assim, entre relatos, lembranças e conexões, seguimos nossas práticas pibidianas.

A primeira experiência que escolhemos narrar intitula-se **O Cavalo Azul e a Sombra do Carvão** e tem como foco a exploração de suportes com diferentes riscantes — um convite às descobertas sensoriais e expressivas das crianças. Nessa vivência, optou-se pela utilização do carvão vegetal, recurso que trouxe à tona marcas inesperadas e potentes, além de giz de quadro seco e molhado e os lápis de cor. A narrativa aconteceu na turma do Maternal I B, na faixa etária de três anos, da Escola Municipal Herbert de Souza, na cidade de Pelotas, RS.

Ao chegar à sala, o ambiente já transbordava expectativa. Era dia de arte, e a proposta da manhã se anunciava como um convite à experimentação estética e sensorial: conhecer um cavalo azul e permitir que suas pegadas imaginárias deixassem marcas no papel por meio do carvão.

As pibidianas reuniram as crianças em roda para um momento de acolhida e sensibilização. Apresentaram a imagem da obra *O Cavalo Azul e Eu*, de Franz Marc (1911), e os olhos atentos logo buscaram formas e cores. “Que ani-

mal é esse?”, perguntaram. Compartilharam então um pouco da história do artista: Franz Marc gostava de pintar animais com cores diferentes para expressar sentimentos e sonhos. Ele acreditava que a arte podia mostrar o que sentimos, mesmo que não possamos ver com os olhos. Depois de explorar as imagens e escutar as impressões das crianças, iniciou-se a segunda etapa da experiência.

No chão, folhas grandes de papel pardo e pedaços de carvão vegetal aguardavam mãos pequenas e curiosas. Antes de começarem, as pibidianas explicaram, entusiasmadas: “Sabiam que a gente pode fazer arte com carvão? Aquele carvão que parece pedra preta, igual ao da churrasqueira, também pode virar lápis! Quando a gente passa ele no papel, ele deixa uma marca, um traço, uma sombra... E cada criança pode usar do seu jeito, como se o cavalo azul tivesse passado por aqui!”.

A liberdade da proposta permitiu múltiplas formas de expressão. Algumas crianças desenhavam com leveza, outras exploravam a força do traço. Havia quem arrastasse os dedos sobre o papel, ampliando as sombras, ou quem espalhasse o carvão pelos braços, sentindo sua textura. A imaginação expandia-se. O espaço transformou-se em um ateliê vivo, onde cada gesto era único e irrepetível.

Como propõe Anna Marie Holm (2015), ao refletir sobre a eco-arte com crianças, o contato direto com materiais naturais — como o carvão vegetal — cria pontes entre o fazer artístico, o corpo e a escuta do mundo. A experiência artística, nesse contexto, emerge do entrelaçamento entre sensibilidade e natureza, entre gesto e tempo, entre o cuidado com o coletivo e a expressão individual. Assim, o carvão deixou de ser apenas recurso: tornou-se linguagem, meio de experimentar o mundo e deixar nele marcas pessoais.

No encerramento, propuseram uma criação coletiva: todas e todos ao redor de uma grande folha. Surgiram as pegadas do cavalo, as árvores da floresta, trilhas e rastros. Cada gesto revelava o prazer do encontro e a potência criadora da infância. Com as mãos tingidas de preto e os olhos brilhando, partiram para o ritual de limpeza, um momento de cuidado com o corpo, com o outro e com o espaço. Depois, expuseram os trabalhos no mural da sala com o título escolhido pelas próprias crianças: **As Sombras do Cavalo Azul**. Essa

experiência reafirma a potência do brincar, da arte e da natureza como campos vivos de aprendizagem na Educação Infantil. Afinal, a arte não ensina o mundo: ela o **reinventa**.

Passamos para a segunda experiência que decidimos trazer para este texto, que denominamos: **Todos os Tons Importam**. Era uma manhã chuvosa, daquelas que silenciam os pátios e alteram as rotinas. Mas, dentro da sala da biblioteca, havia um espaço cuidadosamente preparado. Um lugar que anunciava a intenção de transformar o dia cinzento em manhã de encantamento. Organizado pelas pibidianas e pela professora supervisora, o ambiente foi pensado com afeto e propósito: criar, mesmo diante das intempéries, um contexto significativo de acolhimento, escuta e experiência estética para as crianças.

A proposta foi realizada de forma coletiva com todas as turmas atendidas pelas pibidianas (M2 A, B e C e Pré 1), em um momento único e compartilhado. A intencionalidade estava voltada à promoção da inclusão e ao fortalecimento da autoaceitação por meio de vivências estéticas e sensoriais. O ponto de partida foi a apreciação da obra *Meia-Calças*, de Elida Tessler, e a leitura compartilhada do livro *A Cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo. A história provocou reflexões profundas sobre identidade, representatividade e diferença. A pergunta “Qual é a cor da pele?” abriu espaço para conversas sensíveis, onde os pequenos expressaram ideias, sentimentos e inquietações sobre suas próprias cores e as de seus colegas.

A partir da leitura, desenvolvemos uma sequência de experiências inspiradas na instalação **Inda**, da artista Elida Tessler (1996). A instalação foi composta por 69 meias-calças que a mãe da artista guardou por 20 anos. A proposta consistiu em pendurar meias-calças de diferentes tons de pele lado a lado, criando, com as crianças, uma proposta visual que nos convidava a pensar sobre **diversidade, identidade e pertencimento**. Partindo dessa proposta da obra de Tessler, buscamos mostrar para as crianças que não existe uma única cor de pele, **e que** todas as cores são importantes e bonitas. Esse arranjo simples, mas profundamente simbólico, transformou-se em uma espécie de “obra coletiva”, construída no cotidiano da escola e no diálogo com a arte contemporânea.

Elida Tessler é uma artista que faz uso de objetos do cotidiano e com aquilo que faz parte das nossas memórias, como roupas, palavras e gestos. Suas obras falam sobre o corpo, sobre como somos e nos sentimos, e sobre a convivência entre diferentes pessoas. Inspiradas pela artista, oferecemos às crianças a possibilidade de explorar, de forma sensorial e livre, as texturas e cores das meias-calças dispostas em um varal. Elas foram convidadas a escolher as meias que mais se pareciam com a sua cor de pele. Algumas crianças demonstraram uma percepção muito natural e precisa de si mesmas; outras, no entanto, escolheram cores muito diferentes, revelando como a autoimagem ainda está em formação e pode ser influenciada por fatores externos, sociais ou afetivos.

Em seguida, cada criança teve a oportunidade de misturar tintas livremente para criar a cor que melhor representasse seu tom de pele. Durante a atividade, surgiram intervenções espontâneas entre os colegas, que ora validavam, ora questionavam as escolhas uns dos outros. Notamos crianças de pele clara optando por tons escuros, e crianças negras escolhendo tons muito mais claros — e até quem se via em amarelo. Tais manifestações provocaram discussões espontâneas entre elas, nas quais tentavam compreender o olhar do outro sobre si mesmas, o que revelou o quanto a autoimagem é também um território de tensão e descoberta. Esse momento revelou, com delicadeza, a beleza da diversidade e a complexidade do autoconhecimento. Ao permitir que as crianças se enxergassem em materiais e contextos diversos, a arte cumpriu sua missão: provocar, instigar, construir sentidos sobre si, o outro e o mundo.

A experiência culminou na criação de um painel coletivo, com as cores produzidas pelas crianças, formando um mosaico vibrante, que celebrava a multiplicidade dos tons de pele. Mais do que uma proposta estética, foi um exercício de escuta profunda e de construção simbólica da identidade.

As falas, gestos e interações ao longo do processo evidenciaram como a infância é um território sensível, repleto de descobertas, de tensionamentos e de questionamentos. Reconhecer essas percepções, acolher as diferenças e construir espaços que favoreçam o autoconhecimento são compromissos fundamentais da Educação Infantil. A experiência mostrou que, ao serem colocadas em

contato com práticas artísticas significativas, as crianças não apenas produzem arte, mas produzem também sentidos sobre si mesmas e sobre o outro.

Essa proposta dialoga diretamente com as ideias de Cunha (2023), ao afirmar que a arte contemporânea, ao romper com a passividade do espectador, promove o surgimento de sujeitos ativos e protagonistas de suas experiências. Nesse sentido, a arte amplia percepções, mobiliza processos criativos e estimula compreensões sensíveis e únicas. Para Cunha, a arte oferece às crianças — movidas por sua curiosidade e desejo de expressão — um território fértil para refletirem sobre sua identidade e sobre como se percebem no mundo.

Ao compartilhar essas experiências, reafirma-se o papel transformador do professor na Educação Infantil e a força vital de suas propostas pedagógicas. É nesse espaço-tempo que se delineiam as bases de uma das etapas mais decisivas da vida das crianças — não marcada pela escolarização formal, mas por vivências significativas, prazerosas e afetivamente potentes, que favorecem o desenvolvimento integral de suas competências, habilidades e subjetividades.

Oferecer contextos em que criação, protagonismo, autonomia, imaginação, escuta e investigação sejam valorizados é condição indispensável para uma infância respeitada em sua essência. Nessa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem papel formativo fundamental. Ele permite que futuras professoras mergulhem na prática educativa com um olhar reflexivo, sensível e comprometido. É um espaço de construção conjunta, onde teoria e prática se entrelaçam, onde os encontros e as partilhas fertilizam a emergência de uma identidade docente atenta, ética e profundamente humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intervenções que escolhemos contar neste escrito não cabem em molduras pré-estabelecidas. Entendemos que nossas propostas ultrapassam os limites das “atividades escolares”. As atividades têm um direcionamento, uma governança do adulto, em geral, elas estão estruturadas em passos que devem ser seguidos pelas crianças para se chegar ao mesmo produto. Enquanto nossas propostas de vivências estão focadas nos processos. Desse modo,

tornam-se registros vivos de um fazer educativo sensível, comprometido e poeticamente engajado com as diversas infâncias. Ao colocar o brincar e a arte no centro da prática pedagógica, reafirmamos a infância como tempo legítimo de expressão, investigação, criação, imaginação e encantamento.

As propostas vividas no âmbito do PIBID Educação Infantil não visam apenas à formação de futuras professoras (nossas bolsistas pibidianas), mas à reinvenção cotidiana do espaço escolar como território fértil para o sensível, para a escuta e para o inesperado. Cada intervenção das pibidianas é também um conjunto de perguntas que buscamos responder a cada semana. Podemos identificar algumas: que experiências queremos possibilitar às crianças?; que marcas queremos deixar?; e como nos deixamos tocar pelas crianças, pela arte, pelo cotidiano nas escolas de educação infantil?

O brincar livre, a arte como linguagem e o compromisso ético com a diversidade e com a infância compõem um trio fundamental no modo como compreendemos e construímos nossa docência com as crianças. Nosso fazer é fundamentado em proporcionar vivências que possam ser transformadoras tanto para as bolsistas pibidianas, quanto para as professoras que as recebem nas escolas, mas, principalmente, para as crianças. E é nesse fazer com (e não para) as crianças que encontramos o verdadeiro sentido de estarmos presentes no fazer diário das escolas para as crianças.

Os efeitos ou, mais poeticamente, as transformações observadas no decorrer das intervenções foram tão nítidos quanto inspiradores. Talvez “resultados” seja uma palavra insuficiente para traduzir a riqueza do que vivenciamos, pois o que realmente se revelou foi um conjunto de movimentos, reações e encantamentos captados no olhar, no gesto e na curiosidade das crianças, expressas verbalmente ou por meio das mais diversas linguagens — corporais, plásticas, sonoras e simbólicas —, evidenciaram que cada intervenção foi potencializada justamente por respeitar e ampliar essas múltiplas formas de expressão, ao reconhecer a criança como sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura.

A cada sorriso espontâneo, olhar atento, argumento curioso, movimento inquieto ou participação entusiasmada, tornava-se evidente a relevância e o impacto de nossas propostas, trazendo por si só as respostas a nossas perguntas/

reflexões. As falas, carregadas de surpresa e autenticidade, compunham um repertório vivo: “Tu viu isso?”, “Eu nunca pinteí com pincel assim”, “A gente vai fazer pão?” (em referência à massinha de modelar), “Pode desenhar no chão?”, “Quando vocês vêm de novo?”, “Oba, elas chegaram!”, “Hoje tem história?”, “Vamos pintar com tinta diferente?”, “A gente pode pintar de novo?” “Lá na minha casa meu pai usa o carvão no churrasco, aqui a gente desenha!” e “Olha as minhas folhas são de árvores grandes e as tuas de pequena!”. Esses enunciados, aparentemente simples, revelam um diálogo profundo entre a experiência estética e a experiência afetiva, reafirmando que o encantamento é um dos mais potentes indicadores de aprendizagem significativa na infância.

Dessa forma, seguimos no pulsar contínuo do cotidiano da escola, onde permitimo-nos encantar e ser encantados, reconhecendo na sensibilidade do olhar e na escuta atenta o valor das pequenas descobertas. É nesse movimento vivo que construímos, de forma coletiva, histórias e memórias que dão sentido às experiências das crianças e às nossas próprias vivências enquanto educadores — experiências profundamente permeadas pelo brincar, pela arte e pelas múltiplas expressões da infância.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Experiência e infância na escola**: escutar, experimentar e narrar. Porto Alegre: Penso, 2023b.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Arte, criação e trabalho pedagógico**. In: _____. *Infância e cultura visual: territórios da docência e pesquisa*. Porto Alegre: Zouk, 2023a, p. 59-66.

FERREIRA, Anna; DANIEL, Camila; MALAVOLTA, Georgia; SILVA, Marcelo. **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022.

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

GOLDSCHMIED, Elinor, JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HOLM, Anna Marie. **Eco-arte com crianças**. São Paulo: Diálogos / Ateliê Carambola, 2015/2024.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**: a importância do brincar atividades e materiais. São Paulo: Loyola, 2010.

MARC, Franz. **Cavalo azul e eu**. Obra pertencente a Städtische Galerie im Lenbachhaus, Munique, Alemanha, 1911.

REGGIO CHILDREN. **Mosaico de traços, palavras, matéria**. Porto Alegre: Penso, 2022.

SILVA, Marcelo Oliveira (org.). **Narrativas pibidianas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Bestiário, 2024. Disponível em: <https://www.bestiario.com.br/livros/narrativas.html>. Acesso em: 29 maio 2025.

TESSLER, Elida. **Inda**. Instalação artística. Galeria de arte da Unicamp. Campinas, SP, 1996.

CAPÍTULO 5

POESIA EM CENA: EXPERIÊNCIA DO PIBID LECAMPO-LINGUAGENS E CÓDIGOS COM O TEATRO DE BONECOS INSPIRADO EM CORDÉIS DRAMATÚRGICOS DE LOURDES RAMALHO NA ESCOLA

Leandro de Sousa Almeida

Valéria Andrade

Erivan Silva

Carina de Moraes Ramos

Gabrielle Alves de Sousa

Josicleide da Silva Santino

Mateus França da Silva

Miguel Angelo de Oliveira Santos Filho

Raylson Nascimento dos Santos

Vaniele da Silva Santos

Wisla Ferreira Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-554-5

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o resultado de uma experiência envolvendo a poesia de cordel, a dramaturgia e o teatro de bonecos inspirados na obra de Lourdes Ramalho, no âmbito do Programa de Iniciação à Docência/ PIBID da Licenciatura em Educação do Campo, do subprojeto da área de Linguagens e Códigos, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG). As intervenções na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Leite Rafael envolveram duas turmas de 9º ano, nas quais se engajaram oito bolsistas nas intervenções de um projeto interdisciplinar que contou com a supervisão do Prof. Dr. Leandro de Sousa Almeida (SEDUC-Sumé), com a coordenação do Prof. Dr. Erivan Silva (CDSA/UFCG) e a colaboração da Profª. Drª. Valéria Andrade (CDSA/UFCG).

O registro da experiência que ora se publica evidencia primeiramente uma leitura-interpretação do cordel dramático *Malasates Buenas Artes* (Ramalho, 2004), de autoria da dramaturga Maria de Lourdes Nunes Ramalho (1920-2019) no horizonte analítico da relação ser humano-natureza desenvolvida em Almeida (2024) e Almeida e Andrade (2025). Posteriormente, apresenta-se uma síntese da experiência de leitura, voz, performance e encenação desse cordel na linguagem do teatro de bonecos, tendo os estudantes da escola e os bolsistas do PIBID como organizadores de um espetáculo teatral.

Lourdes Ramalho, como ficou conhecida literariamente, é considerada autora paraibana, embora tenha nascido em Jardim do Seridó - Ouro Branco, no Rio Grande do Norte, sobretudo porque, tendo fixado residência em Campina Grande desde meados dos anos 1950, desenvolveu uma atuação emblemática como dramaturga, cordelista, educadora e agente de cultura nesta cidade, imprimindo seu nome na agenda artístico-cultural da cidade e, em termos mais amplos, da Paraíba, tornando referenciada também como “grande dama da dramaturgia nordestina”.

Tendo vivido uma longa vida de quase um século, vindo a falecer aos 99 anos, “Dona Lourdes”, como era conhecida entre amigos e familiares, escreveu, em seus mais de 80 anos de carreira como poeta e, sobretudo, dramaturga, algo em torno de uma centena de peças, algumas das quais ganharam destaque nacional, a exemplo de *As Velhas*, *Fogo-Fátuo* e os cordéis dramáticos *Romance do Conquistador*, *O Trovador Encantado*, que levaram seu nome a ser aclamado em palcos do Brasil, e do exterior, em países como Portugal e Espanha, além de outros, como *O Pássaro Real* e *Maria Roupas de Palha*, destinados ao público infantil.

A autora se destacou em seu tempo seja por se posicionar frontalmente contra injustiças sociais, históricas e políticas, seja por promover a ressignificação das raízes populares ibéricas do universo cultural do Nordeste brasileiro, consagrando-se também por estes cometimentos como empreendedora sociocultural, resultando no feito de contribuir para a formação de uma identidade singular em meio ao processo social e estético da discussão artística e cultural na Paraíba dos séculos XX-XXI (Andrade, 2007, 2012, 2020).

PEDRO MALASARTES, UM (ANTI-)HERÓI DA CULTURA POPULAR

Figura comum nos contos populares da Península Ibérica, Pedro Malasartes – ou Malazartes, Malas Artes etc. – é uma figura ancestral de proa do repertório de histórias de tradição europeia que atravessa o Atlântico rumo à colônia portuguesa para criar raízes em solo brasileiro. As primeiras versões de suas histórias chegam ao Brasil impressas nos livretos escritos e publicados em Portugal, que punham em circulação diferentes formas literárias, entre elas a dramática, sob a designação genérica de cordel. Em todas as regiões do país, há relatos sobre as aventuras dessa espécie de caipira travesso, versão brasileira do pícaro-malandro ibérico. Folcloristas e contadores de histórias como Câmara Cascudo, Basílio de Magalhães e Silvio Romero são alguns dos nomes que empreenderam reverberantes versões das peripécias do capiau.

Malasartes, essa personagem difundida e refigurada na literatura popular brasileira, descende da tradição espanhola da Península Ibérica que remonta ao século XVI, em que os personagens picarescos se faziam conhecidos por serem burlões, trapaceiros e mentirosos. No entanto, pouco se reflete que no cenário de exaltação aos consagrados cavaleiros e heróis de uma tradição já consolidada nos romances de cavalaria, se punha à margem figuras oriundas das camadas populares. Os pícaros, portanto, seriam essas pessoas às quais, devido ao cenário de exclusão social e vulnerabilidade econômica, restava fazer uso de artimanhas ilícitas, como a trapaça, o engano, a mentira e o roubo. Suas histórias também vieram a consagrá-los na tradição histórico-literária como anti-heróis, não exatamente para exaltar a coragem como virtude, mas sim a malandragem necessária para enfrentar os dilemas como a fome e a ausência de moradia, pelo que em suas andanças e peregrinações buscavam sobreviver aos infortúnios constantes em suas vidas. Por esse motivo, ainda, os pícaros não agiam com base no princípio do bem coletivo, mas a favor das suas próprias necessidades diárias. Se suas aventuras mundo afora são concebidas como atos de coragem, na verdade são reveladoras das consequências do medo e da miséria (González, 1988).

Sobrevida espectral brasileira do pícaro ibérico, Pedro Malasartes continua a ser exemplo de burlão invencível, astucioso, cínico, inesgotável de expedientes e de enganos, sem escrúpulos e sem remorsos. A personagem, que age com esperteza, criatividade e inteligência, tornou-se emblemática na cultura de nosso país. Bobo na aparência, mas espertíssimo em personalidade, Malasartes seria uma espécie de caipira que apronta o tempo todo, sempre levando a melhor. Da vida, Malasartes só quer o prazer e a diversão e, para alcançá-los, engana qualquer um que cruze o seu caminho (Pessoa, 2018).

Vivendo dos frutos de suas artimanhas, Malasartes pode ser considerado um anti-herói diferente daqueles representados nos contos populares, comumente em jornadas de busca por satisfação pessoal, a exemplo de casamento e fortuna. Com objetivos egoístas, dado seus intentos de busca por prazeres individuais e momentâneos, ludibria os homens possuidores de riquezas, não exatamente para ser rico, mas para se divertir com a desventura alheia.

Em diálogo crítico com a tradição histórico-literária espanhola de mais de cinco séculos de reverberação, a escritora potiguar Lourdes Ramalho ressignifica em suas obras essa figura picaresca, dadas as mudanças empreendidas para que o protagonista de suas narrativas seja um *verdadeiro herói* engajado nas lutas pelo bem popular. Esse interesse em refigurar personagens protagonistas dos contos populares, principalmente mediante processos interculturais de hibridização (Ayala, 1997) no Nordeste do país, representa uma contribuição significativa relativamente à apropriação de narrativas lendárias da cultura ibérica que perduram na tradição e na memória popular nordestina para fins de somar esforços no fortalecimento de uma perspectiva focada na transculturalidade.

O cordel suscita uma análise-interpretação da personagem malasartiana nele recriada à luz da teoria da refiguração de personagens elaborada por Carlos Reis (2017). Em sua teoria, o autor aponta para a condição de personagem como uma entidade não estática, unificada e imutável, antes como categoria dinâmica, instável e mesmo evanescente, razão pela qual concebe o processo de refiguração de personagens a partir da concepção do que designa como *sobrevida*. O conceito ancora-se no argumento de que em diferentes

tempos culturais a personagem literária e também a não-literária manifestam-se como entidades potencialmente dinâmicas. Nessa perspectiva, veremos como a refiguração de Malasartes de Lourdes Ramalho pode ser apreciada como sobrevida dessa personagem picaresca imorredoura e espectral que perdura no imaginário popular e serve de inspiração para os contadores de histórias na contemporaneidade, principalmente cordelistas.

Se as histórias de Malasartes são marcadas por uma personalidade ardilosa e astuta, geralmente inclinada para a travessura, Lourdes Ramalho escolhe brincar com a possibilidade de torná-lo, em seu texto teatral em cordel, um garoto *bom samaritano*. Assim sendo, no uso da língua espanhola a dramaturga joga com as palavras ao trocar “malas artes” por “buenas artes”, a fim de redefinir seu nome e, conseqüentemente, refigurar sua personalidade.

Em *Malasartes Buenas Artes* (Ramalho, 2004), observa-se o panorama de uma paisagem distópica em que a Natureza sofre por obra da maldade humana: por interesses monetários, as pessoas desmatam florestas, usam fogo, veneno e sacrificam animais. Por isso mesmo, a bicharada que habita nas florestas escreve um abaixo-assinado que é entregue ao Mensageiro a fim de que chegue às mãos de uma criança, o menino Malasartes. Esse pedido de socorro dos animais é feito a este garoto, de alma bondosa e comprometido com o bem comum para os seres humanos, animais, vegetais etc. Ciente do dever de enfrentar seus iguais, o garoto segue na luta contra os homens-lenhadores que estão a derrubar as árvores. Anote-se que as intenções dos lenhadores baseiam-se em serrar as árvores para vender a madeira e “enriquecer” (Ramalho, 2004, p. 44). Esse é o cenário apocalíptico em que vivem os animais e a restante natureza ao seu redor no enfrentamento da maldade humana com seus interesses egoístas e capitalistas. Por esta razão, o menino Malasartes, com seu *impulso utópico* (Bloch, 2005), protagoniza uma luta esperançada juntamente com as personagens Sapo, Arara, Peixes e Formiga, com o intuito de conscientizar os lenhadores acerca do fato incontornável de que eles mesmos dependem da Natureza.

Assim, no decorrer da ação do cordel dramatúrgico ramalhiano, todas as personagens cercam os lenhadores por meio de “[n]uma grande roda” (Ramalho, 2004, p. 51), como descreve a rubrica, e passam a mostrar os pre-

juízos da degradação das florestas e dos rios. O estratagema de combate ao cenário distópico em que vivem os seres animais, vegetais e minerais, neste caso, é o processo de conscientização dos humanos, cuja ganância capitalista cegou a visão para a verdade de que suas vidas dependem do equilíbrio e do bem-estar na Natureza, da qual são parte como os demais. É nessa perspectiva que as ideias de Maureen Murdock (2022) são pertinentes tal como as incorporadas por Lourdes Ramalho à sua dramaturgia para nos alertar de que a humanidade esqueceu de conscientizar-se sobre a sacralidade dos elementos que compõem a vida, isto é, “a sacralidade encarnada em todos os seres vivos, árvores, rochas, oceanos, quadrúpede, pássaros, crianças, homens e mulheres” (Murdock, 2022, p. 132).

Malasartes é uma criança consciente da sacralidade da Natureza, razão pela qual seu impulso utópico o faz apropriar-se da missão de somar esforços com os animais para realizar aquilo que, segundo as ideias de Ernest Block (2005), se entende como *Utopia Concreta*, isto é, a realização do seu ideal de vida em harmonia com a Natureza, mediante a catalização de forças da coletividade e da relação de respeito à vida dos seres humanos, animais e vegetais. Afinal, como declaram em uníssono as personagens da dramaturgia ramalhiana “Todos: Nosso lema é o bem comum/ nossa causa é popular!/ pois vida, amor e alegria/ a natureza nos dá!” (Ramalho, 2004, p. 52).

Lourdes Ramalho retoma em seu cordel dramaturgico a agenda de discussão sobre degradação ambiental com um modo de *pensar criativo* próprio do pensamento utópico (Vieira, 2021) em que a estratégia estética da utopia empreendida pode contribuir para despertar em seu público leitor-espectador o desejo pela participação ativa nessa luta contra a destruição da natureza com finalidades nefastas à qualidade de vida do coletivo.

RELATO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA

Planejamento das ações do PIBID LECAMPO-Linguagens e Códigos

As ações do PIBID-Educação do Campo começam com o encontro dos participantes do programa: discentes, supervisores e coordenador da área de Linguagens e Códigos (27/02/25) para planejamento do eixo temático do pro-

jeto de intervenção nas escolas referente ao primeiro semestre, o qual se volta para a promoção da literatura de cordel, do repente e da cantoria de viola como prática de imersão e compreensão da cultura popular do Nordeste. Esse eixo temático foi discutido a fim de que as intervenções nas escolas assistidas pelo PIBID (EMEF Maria Leite Rafael; EEEM Jornalista José Leal Ramos; EMEF Padre Paulo Roberto de Oliveira) pudessem partir dessa perspectiva. Na ocasião também foram sorteados os nomes dos participantes discentes que iriam compor as equipes das escolas e, tendo sido formadas, organizou-se os grupos no segundo momento da reunião para socialização dos encaminhamentos para o início das intervenções.

Tendo em vista o eixo-temático norteador das práticas a serem desenvolvidas pelas equipes do subprojeto Linguagens e Códigos voltado para a poesia-cordel-repente no universo popular nordestino, o supervisor apresentou a proposta de elaboração de um projeto que envolvesse a poesia de cordel e o teatro de bonecos, dada sua experiência com essas duas linguagens. Esta última, de modo inaugural em 2017, ocorrida após a oferta de uma oficina de criação e animação de mamulengos para os bolsistas do subprojeto Linguagens e Códigos do PIBID-Diversidade (CDSA/UFCG), organizada pela então coordenadora e professora de Artes Cênicas Eliane Tejera Lisboa (*in memoriam*). Tendo agregado o teatro de bonecos nas ações do projeto *Saberes do Campo e Interculturalidade* em andamento numa escola do campo, culminou-se com a montagem e apresentação do espetáculo *Os saberes Populares* (Almeida; Almeida, 2019). Compreendendo essa experiência como inspiração, pudemos formular o projeto *Poesia em cena: o teatro de bonecos inspirado em cordéis dramatúrgicos de Lourdes Ramalho na escola*, o qual se propôs a congregar essas diferentes linguagens e trazer a temática da preservação da natureza, dos recursos naturais e da sustentabilidade.

Realizou-se, no mês seguinte, encontro (05/03/25) para estudo da obra teatral de Lourdes Ramalho, especialmente dois de seus cordéis dramatúrgicos, *Malasartes Buenas Artes* e *Novas Aventuras de João Grilo*, com a presença do supervisor e a equipe de participantes discentes. O momento foi conduzido pelo supervisor, tendo como referência Almeida (2024), o qual apresentou

sua leitura-interpretação dos cordéis a fim de instigar os projetistas a lerem de modo a observar os temas de caráter social que podem ser tratados a partir da leitura dos textos. Em *Malasartes Buenas Artes* (Ramalho, 2004), por exemplo, há uma discussão voltada para o combate à destruição de florestas, o que pode sugerir debates sobre o tema da sustentabilidade dos recursos naturais e da preservação do meio ambiente. Por sua vez, em *Novas Aventuras de João Grilo* (Ramalho, 2008), observa-se a temática da luta contra a poluição da natureza.

Tendo se realizado os estudos dos dois textos, ocorreu a visita dos projetistas à Escola Maria Leite (12/03/25) para apresentação da equipe ao gestor, à coordenadora pedagógica e aos estudantes. Ocorreu uma reunião com a equipe gestora para alinhamento da agenda de encontros de intervenção e definição da proposta de trabalho com a leitura e compreensão do texto literário, sendo essa uma demanda sugerida pela própria equipe gestora da escola. Ainda se deu o acolhimento junto aos estudantes, ocasião em que os participantes discentes puderam expressar suas expectativas em relação à experiência.

Intervenções de leitura, voz e performance

Nas turmas do 9ºA (19/03/25) e 9ºB (21/03/25), iniciamos as intervenções em sala de aula voltadas para a apresentação da vida e obra de Lourdes Ramalho, por meio de exibição de slides apresentados pelos participantes discentes com apoio do supervisor. Depois dessa discussão, seguiu-se para a leitura performática do cordel dramático *Malasartes Buenas Artes*, conduzida pelos participantes discentes, de modo que os estudantes da escola assumissem papéis dos personagens numa leitura coletiva, aprimorando suas habilidades de leitura na perspectiva de Austin (1990), isto é, no sentido do dizer como ação. A ocasião contou com a discussão sobre a influência da humanidade no bem-estar da natureza, razão de avançarmos na temática ambiental de modo transversal. Os estudantes também tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões acerca da experiência de leitura do texto teatral, pelo que se observou entusiasmo e vontade de ler mais um texto do repertório ramalhiano.

Tendo em vista a boa receptividade dos alunos com a obra dramática em cordel, definimos mais uma experiência de leitura performativa, no caso,

o cordel dramaturgico *Novas Aventuras de João Grilo*. Essa obra também faz uma refiguração do pícaro ibérico através do personagem João Grilo, que na obra ramalhiana se envolve numa missão de apoio à natureza. A obra foi selecionada e posta para análise a fim de que a equipe de projetistas viesse a se familiarizar com o texto teatral, buscando elementos para serem discutidos na próxima intervenção.

Seguindo com as ações na turma do 9ºA (26/03/25), os participantes discentes do PIBID-Linguagens e Códigos mediarão a Intervenção de leitura performativa do cordel teatral *Novas Aventuras de João Grilo*, de Lourdes Ramalho. Através dessa leitura, desenvolveu-se a habilidade de leitura em voz alta, assumindo papéis dos personagens numa experiência coletiva de engajamento na atividade. O enredo do cordel dramaturgico rendeu conscientização sobre o tema do meio ambiente, mas também risos que divertiram a turma, por ser uma obra que traz o humor para o público juvenil. Seguiu-se para uma roda de conversa voltada para os problemas atuais no tocante à relação entre ser humano e natureza com base nas ideias de Arraes, Mariano e Simonassi (2012). A partir da exibição de imagens em slides, discutimos os tipos de poluição e a responsabilidade das pessoas, que são as principais causadoras dos impactos ambientais. Nessa discussão os alunos apresentaram suas ideias sobre o assunto com base em vivências do cotidiano, sobretudo no que diz respeito à coleta de lixo, redução de consumo de água e energia, a fim de contribuir para um mundo mais sustentável nas pequenas atitudes do cotidiano.

A Intervenção (28/03/25) de leitura performativa do cordel *Novas Aventuras de João Grilo* foi mediada pelos projetistas, com apoio do supervisor na turma do 9ºB. Nessa ocasião, desenvolvemos destrezas de leitura em voz alta, dado que foram assumidos os papéis dos personagens do texto teatral de Lourdes Ramalho. Os autores Alves, Souza e Garcia (2011), ao tratarem acerca de atividades de leitura performativa de textos poéticos, sugerem que os professores auxiliem os estudantes na caracterização de personagens e cenas a partir da própria imaginação. Ressaltam a importância de fazer com que os estudantes reconheçam elementos no texto afins a seus conhecimentos prévios,

estabelecendo, posteriormente, relações entre o texto lido a partir daquilo que os estudantes visualizarão ao ouvir o texto lido.

Com base na sugestão dos autores, essa prática de leitura foi bem apreciada pelos alunos, porquanto participaram ativamente da intervenção. No segundo momento, promovemos um debate sobre a relação entre seres humanos e natureza, de modo a possibilitar a conscientização dos estudantes acerca dos perigos dos problemas ambientais. Essa roda de discussão levou os estudantes ao debate do assunto e à observação, na ação do cordel dramaturgico, das várias possibilidades de reflexão sobre a necessidade de proteção da natureza, de intervenções positivas no cotidiano destinadas a sanar os males da degradação ambiental e a estimular a cultura da sustentabilidade.

Oficina de confecção, manipulação e animação de bonecos

As intervenções dos participantes discentes se encaminharam para as oficinas de confecção, manipulação e animação de bonecos, estilo mamulengo, que iriam à cena na montagem do teatro baseado no cordel teatral *Malasartes Buenas Artes*, selecionado pela equipe em observação ao gosto dos estudante por esse texto, pois notou-se que foi mais divertido e prazeroso de ler. Antes mesmo de realizar a oficina, os participantes discentes puderam se preparar e organizar o material necessário para a atividade, tendo como referência estudos sobre confecção de bonecos e montagem de teatro de fantoches, sendo que optamos pelo mamulengo, característico do folclore nordestino e que tem sua origem em Pernambuco (Machado, 2009; Blois e Barros, 1967).

Assim, o supervisor reservou um momento para ensinar aos participantes discentes como confeccionar os bonecos, com quais materiais disponíveis na escola e como realizar a oficina com o público de estudantes. Toda a equipe se engajou na preparação dos materiais, no sentido de recolha de revistas, caixas de papelão, garrafas, tecidos etc. O supervisor encarregou-se de coletar os materiais didáticos fornecidos pela escola: pincel, cola, tinta, tesoura, tecido de TNT, folhas de EVA, entre outros recursos. A experiência se deu no ambiente externo da escola, espaço amplo com mesas, cadeiras, arejado e ensolarado.

A primeira etapa da oficina com as turmas do 9ªA (09/04/25) e 9ºB (11/04/25) se iniciou com os estudantes formando grupos e escolhendo quais personagens criar na forma de boneco. A ação voltou-se primeiramente para a confecção das cabeças dos bonecos dos personagens, se utilizando de garrafas como estrutura e da técnica de papietagem para revestir as garrafas com pedaços de papel molhados em cola e água. Após sua secagem, encaminhou-se para a pintura dos olhos, boca, nariz e fixação dos demais adereços, como cabelo e chapéu, elementos referentes aos personagens humanos. Quanto aos personagens animais, bico, focinho, garras, penas, pelugem etc.

No encontro seguinte (25/04/25), as ações de confecção dos bonecos no estilo mamulengo para compor o elenco do espetáculo teatral se encaminharam para a preparação do corpo e vestimentas dos personagens. Na ocasião, os participantes discentes e o supervisor do PIBID-Linguagens e Códigos orientaram os estudantes nessa elaboração com base nas características dos personagens do cordel dramático *Malasartes Buenas Artes*, de Lourdes Ramalho. Os estudantes do 9ºA e 9ºB, nos seus respectivos turnos, fizeram um trabalho coletivo que incluiu recortar tecidos, costurar, colar adereços, além das finalizações dos detalhes das cabeças.

Essa etapa foi bastante produtiva e atrativa para os estudantes devido ao fato de estimular a criatividade para dar forma e vida aos personagens. Segundo Blois e Barros (1967), uma oficina de confecção de mamulengos desenvolve nos alunos coordenação visual-motora, autocrítica, senso estético, imaginação criadora, habilidade manual, habilidade de fazer estimativas acerca dos materiais necessários, além de desenvolver técnicas de desenho, modelagem, pintura, recorte e colagem, costura etc. A intervenção da equipe de participantes discentes foi preponderante, principalmente dando apoio aos estudantes com sugestões, preparando os materiais, ajudando na confecção, entre outras ações que tornaram o trabalho mais produtivo. O elenco de personagens ficou pronto e, sendo assim, pudemos ver o resultado de um trabalho coletivo (cf. Figura 1).

Figura 1 – Registro da oficina de confecção de bonecos



Fonte: Acervo do projeto, 2025

Ensaios de leitura performativa e animação de bonecos em cena

Avançamos para o Estudo da montagem do teatro de bonecos (15/05/25) a fim de preparar a equipe de participantes discentes para as ações voltadas para o ensaio do espetáculo com os alunos. A equipe se reuniu no Laboratório de Práticas Pedagógicas em Educação do Campo - Linguagens e Códigos (LAPPEC-LING), no CDSA/UFCG. O estudo contribuiu para a definição de estratégias de encenação, leitura e manipulação dos bonecos em cena.

Realizamos (16/05/25) o primeiro ensaio do espetáculo voltado para a leitura em voz alta e manipulação dos bonecos, usando a cortina que divide o espaço dos atores e o do público. Os participantes discentes e o supervisor conduziram o ensaio e os estudantes participaram da intervenção. Destacamos com base nos estudos de Blois e Barros (1967) e Machado (2009) que a dramatização permite um melhor conhecimento do estudante, pois ele se deixa conhecer intimamente quando escolhe o personagem que mais lhe agrada. Ao representar, se encanta quando sente que o personagem tem muito de si mesmo e de seus sonhos, pelo que a dramatização não encerra apenas imitação daquilo que o estudante presencia, mas leva, também, a uma autocrítica.

Nas turmas de 9º A e B, realizou-se (21 e 23/05/25) ensaios do espetáculo de bonecos voltados para o desenvolvimento da leitura em voz alta e da manipulação dos bonecos em cena. Os participantes discentes e o supervisor conduziram os ensaios (cf. Figura 2), dando apoio aos estudantes durante todas as ações correspondentes ao espetáculo, a exemplo da manipulação dos bonecos,

movimentação em cena, regulação da voz e aperfeiçoamento das performances de representação dos personagens. Os estudantes enfrentaram dificuldades relacionadas ao uso da voz com intensidade e domínio da leitura do texto teatral. Segundo Blois e Barros (1967), é através da entonação da voz que se transmitirá ao público ação, emoção e a mensagem que a história encerra. Quando o estudante representa uma peça com bonecos está usando, em toda plenitude, a palavra, sua linguagem oral.

Também se observou a necessidade de trabalhar técnicas de manipulação dos bonecos em cena, de maneira que os atores deem vida e animação aos bonecos em cena durante a representação. Estes primeiros ensaios ainda revelaram a necessidade de adaptação do texto, no sentido de construir um espetáculo mais objetivo. Incluiu-se, ainda, recursos alternativos para a produção de várias sonoridades, incluindo cantos de pássaros, ruídos de serragem, entre outras possibilidades de criação da sonoplastia fazendo uso de aparelhos eletrônicos. Com base nos estudos de Blois e Barros (1967) e Machado (2009), a representação de bonecos estimula o senso de responsabilidade, a disciplina e também a modéstia. Os estudantes envolvidos no processo de encenação da dramaturgia compreendem a importância do papel do personagem que estão representando e o dos outros personagens interpretados por seus companheiros de atuação, pois trata-se de um trabalho integrado. O importante não é o estudante em si, mas o esforço de cada um dos componentes do grupo engajados na montagem de um espetáculo. Durante os ensaios da peça, os estudantes têm a oportunidade repetir várias vezes a atuação do seu personagem. Desta forma estão aprimorando a experiência estética e potencializando a satisfação de vivenciá-la, o senso crítico e se empenhando em um aperfeiçoamento contínuo, até encontrarem contentamento em suas próprias atuações. Tendo realizado os ensaios semanalmente, deliberamos agendar a apresentação do espetáculo para o dia 11 de Julho.

Figura 2 – Registro dos ensaios em sala de aula



Fonte: Acervo do projeto, 2025

Apresentação do espetáculo para a comunidade escolar

Foi realizada (11/07/25) a apresentação do espetáculo *Malasartes Buenas Artes*, inspirado no cordel teatral de Lourdes Ramalho (cf. Figura 3). Os estudantes protagonizaram toda a encenação do texto, tendo a equipe de participantes discentes do PIBID no apoio juntamente com o professor supervisor. Ocorreram duas apresentações, uma pela manhã e outra pela tarde. O público infantil que prestigiou as apresentações foi composto por seis turmas nos níveis de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. O espetáculo foi bem apreciado pelas crianças que assistiram atentamente e recebeu o reconhecimento de toda a equipe pedagógica e gestora da escola. O PIBID-Linguagens e Códigos conseguiu promover uma experiência inédita na vida dos estudantes que nunca haviam atuado em uma apresentação teatral durante todo o ensino fundamental e que, certamente, lhes ficará na memória. As duas turmas do 9º Ano poderão seguir rumo ao Ensino Médio com mais consciência acerca das potencialidades do fazer artístico, da poesia popular, da literatura de cordel e do teatro na formação humana, no tocante às boas práticas no relacionamento com a natureza, tema abordado na obra de Lourdes Ramalho.

Figura 3 – Registro da apresentação do espetáculo



Fonte: Acervo do projeto, 2025

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto evidencia que o projeto *Poesia em Cena*, desenvolvido no âmbito do PIBID-Linguagens e Códigos contribuiu significativamente para a formação dos estudantes da Escola Maria Leite Rafael, os quais tiveram um encontro profícuo com a poesia, a dramaturgia em cordel e com o teatro de bonecos. Podemos assegurar que os participantes do projeto, principalmente no tocante às ações de encenação do texto dramático, desenvolveram habilidades atinentes à área de Linguagens e Códigos, tais como estímulo à imaginação criadora, ampliação do vocabulário, maior proximidade com a linguagem popular oral e escrita através da leitura de cordéis e experiência comunicativa com um público espectador.

Essa experiência não seria tão exitosa não fosse pela potência estética da dramaturgia em cordel de Lourdes Ramalho, cuja obra destinada ao público infanto-juvenil contribui para a aproximação entre o público escolar e a cultura popular do Nordeste. Em se tratando dos cordéis dramáticos *Malasartes Buenas Artes* e *Novas Aventuras de João Grilo* que foram lidos durante as intervenções do projeto, compreendemos que Lourdes Ramalho retoma a agenda de discussão sobre degradação ambiental com um modo de *pensar criativo* próprio do pensamento utópico na perspectiva desenvolvida pela professora Fátima Vieira (2021), em que a estratégia estética da utopia empreendida pode contribuir para despertar em seu público leitor-espectador

o desejo pela participação ativa nessa luta contra a destruição da natureza com finalidades nefastas à qualidade de vida do coletivo.

Essa experiência apresenta resultados satisfatórios porque o projeto partiu da compreensão de que o texto literário pode ser apreciado como jogo (Alves; Souza; Garcia, 2011), no sentido de se brincar com a palavra, buscando modos de sentir e experimentar o texto criativamente. Outrossim, em se tratando de obras que tematizam o combate à degradação ambiental, pudemos ensinar e aprender a fazer questionamentos ao texto, identificando quais dúvidas surgiam no decorrer da leitura, quando os estudantes foram auxiliados na busca por respostas dentro e fora do texto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro de Sousa. **Lourdes Ramalho e o Método LerAtos na formação de professoras Leiautoras Utópicas em bibliotecas de Portugal e do Brasil**. 2024. 383 f. Tese (Doutorado em Literatura e Interculturalidade) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/5063> . Acessado em 01/07/2025.

ALMEIDA, Leandro de Sousa; ALMEIDA, Romário de Sousa. Manifestações artístico-culturais no contexto do Semiárido Paraibano: práticas de interculturalidade na Educação do Campo. In: GOMES, Isaac Araújo et al. **Ensaios interdisciplinares em ciências agrárias no Nordeste do Brasil**. Ananindeua - PA: Itacaúnas, 2019, p. 290-301. Disponível em: <https://saltheebooks.com.br/wp-content/uploads/2023/09/cienciasagrarias-1.pdf> . Acessado em 15/07/2025.

ALMEIDA, Leandro de Sousa; ANDRADE, Valéria. Reconfigurações de Malasartes em cordéis de Lourdes Ramalho e Pedro Bandeira. **Todas as Musas - Revista de Literatura e das Múltiplas Linguagens da Arte**. Ano 16, n. 2, jul./dez. 2025, p. 190-208. Disponível em: https://www.todasasmusas.com.br/16_02.html. Acessado em 01/07/2025.

ALVES, José Hélder Pinheiro; SOUZA, Renata Junqueira de; GARCIA, Yara Maria Rocha. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 49-74.

ANDRADE, Valéria. A professora e o jogo de sonhos. **Lourdes Ramalho: 100 anos. Correio das Artes**. Ano LXXI, n. 6, ago. 2020, p. 9-11.

ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho e o ofício de escrever-pensar teatro. In: André Luís Gomes; Diógenes André Vieira Maciel (Orgs.). **Penso Teatro: dramaturgia, crítica e encenação**. Vinhedo: Horizonte, 2012, p. 220-238.

ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho na cena teatral nordestina: sob o signo da tradição reinventada. MACIEL, Diógenes André Vieira; ANDRADE, Valéria (Orgs.). **Dramaturgia fora da estante**. João Pessoa: Ideia, 2007, p. 207-222.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução e apresentação à edição brasileira Danilo Marcondes de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AYALA, Maria Ignez Novais. Riqueza de pobre. **Literatura e Sociedade**. 2, 2 (dez. 1997), 160-169. Disponível em: <https://abrir.link/ba8ZM>.

BLOCH, Ernest. **O princípio da esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BLOIS, Marlene Montezi; BARROS, Maria Alice Santos Ferreira de. **Teatro de fantoches na escola dinâmica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S. A, 1967.

GONZÁLES, Mário. **O Romance Picaresco**. São Paulo: Ática, 1988.

MACHADO, Maria Clara. **A aventura do teatro & como fazer teatrinho de bonecos**. Ilustrações Ivan & Marcelo e Marie Louise Nery. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

MURDOCK, Maureen. **A jornada da heroína: a busca da mulher para se reconectar com o feminino**, Prefácio Sandra Trabucco Valenzuela. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

PESSÔA, Augusto. **Malasartes: histórias de um camarada chamado Pedro**. Ilustração Roberta Lewis. Rio de Janeiro: Lendo e Aprendendo, 2018.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. Malasartes Buenas Artes. In: __. **Teatro infantil: coletânea de textos infanto-juvenis**. Campina Grande: Edição de autora, 2004, p. 43-52.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. Novas Aventuras de João Grilo. In: __. **Maria roupa de palha e outros textos para crianças**. Vol. 1. Organização e introdução: Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio. Campina Grande: Bagagem, 2008, p. 51-76.

REIS, Carlos. Para uma teoria da figuração. Sobrevidas da personagem ou um conceito em movimento. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 52, n. 2, p. 129-136, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3BNYSIW>. Acessado em 19/05/2023.

VIEIRA, Fátima. A Comunicação de Ciência e o modo de pensar Utópico: uma Visão para 2030. In: FIGUEIREDO et al., (Orgs.). **II Seminário Internacional EXPRESSA: Re-imaginar a Comunicação Científica em Educação**. Edição CIE/FPCEUP, 2021, p. 15-22. Disponível em: <https://l1nq.com/tpf8l>. Acessado em 18/08/2022.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu, 2018.

CAPÍTULO 6

O PAÍS DE DANDARA DOS PALMARES E MARIA FELIPA: FABULAÇÃO HISTÓRICA CRÍTICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Mirella Farias Rocha

Luana Guimarães Lucas

Cendy de Souza Viana Queiroz

Anna Beatriz Bucker do Carmo

Doi: 10.48209/978-65-5417-554-6

INTRODUÇÃO

O percurso histórico do Brasil foi moldado pela intervenção colonial portuguesa sobre as terras pindoramas e forjado por uma escrita historiográfica que negou a condição de sujeitos históricos a povos não-brancos. A história oficial consagrou figuras como Dom Pedro I e o episódio do 7 de setembro de 1822 como símbolos exemplares da Independência, enquanto silenciava as presenças negras e indígenas que, em verdade, marcam a formação social do país. Sob categorias raciais produzidas pela ideologia ocidental e pela ciência eugenista das elites brancas, construiu-se a imagem de um Brasil branco, civilizado e homogêneo, tratando povos negros como passivos e subalternos.

Como analisa Kabengele Munanga (1999), o mito da mestiçagem e da democracia racial funcionou como projeto de embranquecimento e apagamento da diversidade, travestindo a violência do racismo em suposta conciliação entre “três raças”. Abdias Nascimento (2016) denuncia esse processo como *genocídio do povo negro*, marcado tanto pelo abuso sexual de mulheres negras quanto pela política de imigração europeia que buscava o desaparecimento progressivo das marcas africanas no país.

Neste panorama, a construção histórica do Brasil foi guiada por escolhas narrativas que favoreceram o poder das elites brancas masculinas. Essas seleções impactaram diretamente a produção historiográfica dos séculos XIX e XX,

reafirmando a subalternidade de figuras negras e indígenas no campo político, cultural e social e relegando-as ao apagamento na memória nacional. A história oficial, imposta pelo olhar colonial, instituiu mecanismos que determinavam quais vozes seriam reconhecidas e quais seriam silenciadas, uma vez que não se adequavam ao projeto político ocidental-europeu de nação. Como lembra Michel-Rolph Trouillot (2016, p. 58), “qualquer narrativa histórica é um conjunto específico de silêncios, o resultado de um processo singular, e a operação necessária para desconstruir estes silêncios variará de acordo com eles”. Assim, as insurgências populares foram apartadas do reconhecimento historiográfico, enquanto a imagem da nação foi erguida sobretudo a partir dos marcos celebratórios dos chamados heróis portugueses e das memórias vinculadas ao poder colonial e escravocrata.

O presente artigo se desenvolve a partir da experiência no projeto de extensão “*Heroínas Negras da História Não Contada do Brasil: Narrativas didáticas para Escola, Terreiro e Comunidade*”, desenvolvido no âmbito do PET Conexões Projeto Político Pedagógico de Tutoria – Grupo Povos de Terreiro e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana (UFRJ). Ele surge de uma necessidade histórica e pessoal: a busca, em arquivo e em memória, pelas histórias silenciadas de nossas mais velhas. Nesse movimento, a fabulação crítica, como propõe Saidiya Hartman (2008), nos abre a possibilidade de narrar o que o arquivo colonial nega, inventando caminhos para recompor ausências e reinscrever presenças. A proposta deste texto é justamente esta: trazer à cena figuras femininas negras, como Maria Felipa de Oliveira e Dandara dos Palmares, através da contação de histórias em roda, ressaltando a potência de narrativas atravessadas por racismo e sexismo e, ainda assim, fundadoras de liberdade.

É nesse horizonte que a legislação brasileira — em especial a Lei 10.639/2003 e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e a Lei 10.645/2008 — se torna uma ferramenta importante. Tais instrumentos evidenciam a importância do projeto e são aliados na legitimação de práticas pedagógicas que enfrentam o mito da democracia racial e asseguram espaço, nas escolas, terreiros e comunidades, para a valorização das epistemologias africanas e afro-pindorâmicas

brasileiras. Assim, o projeto dialoga com a lei, mas não dela deriva: ele se inscreve numa longa genealogia de lutas negras por memória, visibilidade e justiça histórica, que recentemente encontra também respaldo institucional para se fortalecer.

DESENVOLVIMENTO

O projeto de Dandara dos Palmares e Maria Felipa

Para abrir caminhos dessa grande encruzilhada sociocultural e política que cruza a trajetória dessas heroínas, é preciso compreender a temática que cerceia o apagamento da insurgência feminina negra. O objetivo deste estudo parte de explicitar a diligência historiográfica do país, (re)pensando histórica e sociologicamente a potência, o corpo, o território e ancestralidade das vivências negras de liberdade. Para tanto, nosso recorte a Dandara e Maria Felipa não se limita a uma leitura bibliográfica de figuras isoladas, mas sim, exemplos de agência política, mobilizadoras de uma nação atravessada por um sistema político alternativo: o quilombo e as ramificações de sua expressão.

Dessa maneira, torna-se impossível ignorar a ausência dessas vozes, líderes de uma organização coletiva e símbolos de oposição ao sistema colonial. Restituir a centralidade dessas figuras como sujeitos históricos, criadoras políticas e fomentadoras culturais, é imprescindível. No entanto, precisa-se ponderar a “compreensão do impacto do binômio racismo/sexismo na produção e exclusão de privilégios” como um fator determinante da desqualificação e ocultamento desses saberes femininos insurgentes (CANEIRO, 2008, p.112). A dupla raça e gênero ocasiona o que Sueli Carneiro (2008) denomina de “asfixia social”, isto é, graças ao sistema de organização colonialista hierárquico, os corpos e saberes não-brancos são postos à exclusão, gerando a morte de outros conhecimentos.

No caso da mulher negra, ela se encontra associada à subserviência, posta em um não-lugar da escala social, produzindo um leque ideológico para que suas vozes não sejam registradas. Desse modo, é preciso burlar essa engrenagem do colonialismo que naturaliza o silenciamento dessas narrativas femininas

afro-brasileiras e pindorâmicas. Assim, ao trazer Dandara e Maria Felipa, resgatamos e encarnamos esse papel da mulher negra, não como submissa, mas sujeito político ativo, também representando um plano futuro repleto de conexões ancestrais. Elas plantam uma contraproposta: o pensar no coletivo.

A história de Dandara se inicia ainda criança, quando se junta ao Quilombo dos Palmares, o maior e mais duradouro dos quilombos. Na região serrana de Alagoas, na Serra da Barriga, o espaço abrigava negros e indígenas em tensão contra o sistema colonial escravista. Segundo Moura (1988), a existência de quilombos era fundamentada em ser uma unidade básica e fundamental de oposição. E, aliás, “um fato normal dessa sociedade escravista” (Moura, 1988, p.83). Em demasia, esses quilombos mantinham um modo de organização semelhante às estruturas africanas, com categorias e paradigmas próprios. Em Palmares, a situação não era distinta: a dicotomia senhor-escravizado era anulada.

Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil. [...] O quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse. Não era simples manifestação tópica. Muitas vezes surpreende pela capacidade de organização, pela resistência que oferece; destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando a sua roça, constituindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa. O quilombo não foi, portanto, apenas um fenómeno esporádico. [...] Era reação organizada de combate a uma forma de trabalho contra a qual se voltava o próprio sujeito que a sustentava (MOURA, 1988, p.85)

O Quilombo dos Palmares, também nomeado de Pequena Angola ou Angola Janga, data sua origem por volta do século XVII. Estima-se que mais de 10 mil pessoas circularam por aquelas terras, cercadas por uma floresta densa repleta de palmeiras. Para época e para hoje, Palmares simboliza resistência, estratégia e grandeza. Por isso, o sistema colonial via o local como uma ameaça eminente, passível de eliminação.

É desse cenário conflituoso ao qual nossa *heroína* pertence. Importante ressaltar de antemão que, como descrito por Sueli Carneiro (2008), por se tratar de uma mulher negra impactada pelo binômio de raça e gênero, sua trajetória é escassa, com registros insuficientes. No entanto, a movimentação no presente

acerca de seu legado, é símbolo de resgate a essa e tantas outras vozes responsáveis por um horizonte de luta. Portanto, é um trabalho urgente conhecer as vozes dessas histórias.

A necessidade de defender o local era crucial, por isso, Dandara dos Palmares se dedicou com afincos a estratégias militares e tornou-se uma figura fundamental na defesa do quilombo. Ela liderou homens e mulheres frente às forças coloniais, sempre sustentando os ideais de liberdade e se recusando a acordos e submissões (GELEDÉS, 2014). Ainda segundo outras fontes, Dandara havia protagonizado um papel importante para a ascensão de Zumbi, o seu marido, na liderança do quilombo. Dandara plantou, cuidou e guerreou por sua comunidade até seus últimos momentos.

Sendo uma história verdadeira ou não, Dandara dos Palmares, enquanto liderança política negra, se inscreve naquilo que Moura define como “forma fundamental de resistência” frente “à escravidão que lhe fora imposta (MOURA, 1988, p.69). Pensar a contribuição desse autor, articulado a essa história de maneira historiográfica quanto sociológica, é pensar em posicionar o poder da resistência negra diaspórica como central - e alternativa - na formação brasileira. Em outras palavras, compreender essas ações por meio de Moura (1988) como uma forma de política a longo prazo. Não era uma simples reação ao sistema escravista, mas modos de vida sustentados por práticas coletivas.

É, nesse sentido, outro modelo de sociedade. De forma geral, a existência dos quilombos era autossuficiente e “apareciam enchendo as matas e pondo em sobressalto os senhores de terras” (MOURA, 1988, p.69). Com o lar da infância de Dandara resistindo por quase um século, traduz-se na prática essa política e, a atuação da mesma, é a personificação estratégica da luta e presença da vivência do corpo negro enquanto força coletiva livre. Para ela, a liberdade dos seus não era uma concessão, mas um símbolo de um horizonte partilhado e sustentado para as gerações seguintes.

Em direção à Ilha de Taparica, em 1823, outra mulher se encontra no cerne de uma disputa política: a luta pela independência da Bahia. Maria Felipa era responsável por um núcleo composto por pescadores, mulheres negras e indígenas contra o avanço das tropas portuguesas (Bueno, 2022). No

litoral do estado, embarcações lusitanas ansiavam pela melhor ocasião para invadir a cidade. A líder capoeirista e pescadeira estava à espreita e, de forma estratégica, juntamente com outras 40 mulheres, afastou os guardas europeus dos embarques.

Alinhada a sua sabedoria ancestral, Maria Felipa e outras combatentes emboscaram os homens, golpeando-os com folhas e galhos de cansanção, uma planta em abundância na região, causadora de urtigas e queimaduras na pele. Com a tropa distraída e sem vigias nos postos, o grupo se articulou e ateou fogo nos navios. Assim, derrubando o inimigo de uma vez.

A organização política de Maria Felipa, em Itaparica, pode ser compreendida à luz dos ideais de Beatriz Nascimento (1977). Nossa heroína não era integrante de um quilombo “oficial”, mas sim corpo-quilombo-território, posto que o quilombo é uma categoria política a qual não se restringe a uma geografia de refúgio (Nascimento, 1977). Como exemplificado em Itaparica, o conceito de quilombo não é restrito ao senso jurídico-cartográfico de território. O quilombo é, antes de tudo, gestão coletiva e um espaço de circulação intrincados na autonomia, proteção e preservação da ancestralidade.

Durante sua trajetória o quilombo serve de símbolo que abrange conotações de resistência étnica e política. Como instituição, guarda características singulares do seu modelo africano. Como prática política, apregoa ideais de emancipação de cunho liberal [...]. O fascínio de heroicidade de um povo regularmente apresentado como dócil e subserviente reforça o caráter hodierno da comunidade negra que se volta para uma atitude crítica frente às desigualdades sociais a que está submetida (NASCIMENTO, 1977, p.161).

Deste modo, o percurso dessas expressões de insurgência estabelece um patrimônio de sociabilidade negra como formas alternativas e sistemáticas do fazer político próprio. Por meio da organização social, cultural, econômica e política dos quilombos, compreendemos esses espaços não como “fuga” ou “primitivismo”¹, mas modelos de sociedades complexas. Ao reposicionar essas mulheres como constituintes ativos na formação desse país, Dandara e Maria Felipa são símbolos de configurações sociais intrincadas. Consolidam-se por

¹ São exemplos com os quais Moura (1988) e Nascimento (1977) desmistificam ao longo de seus textos. Retomando o conceito de Quilombo.

meio de uma estratégia consciente de futuro com foco em liberdade, identidade e coletividade.

Ao considerar esses padrões e valores comunitários dessa configuração social negra, faz-se necessário compreender as implicações dessa sociabilidade. Essas trajetórias conectam passado, presente e o futuro, graças as políticas de resistência graças às políticas de resistência a longo prazo, cosmologias afro-pindorâmicas. Ou seja, o universo não se constitui a partir do modelo branco-ocidental. Subvertendo essas narrativas universais, essas cosmologias se mostram vivas nas expressões de organização, pensamento e produção brasileira no contemporâneo.

Portanto, cabe tracejar essas cosmologias. Há importância, dentro desse contexto, de contrastar a lógica ocidental de sua significação entendida como universal, como já mencionado. A partir disso, Sodré (1988) conceitua a *cultura arkhé* para compreender a complexidade social movida de “algo que se dá num espaço de práticas comunitárias” que está articulado ao presente e “à cosmovisão negra” (Sodré, 1988, p.112). Essa racionalidade não pertence ao Estado. Isso porque ela vive nos campos da ancestralidade, oralidade, corpo e território. Desse modo, defendemos que a presença arkhé-axé garante toda sustentabilidade da existência e não se curva à lógica colonial de tempo e espaço, é princípio que organiza a vida em continuidade, mesmo diante da violência colonial.

No Brasil, assim como o quilombo expressa a continuidade de uma política negra de liberdade, o terreiro também se configura como permanência simbólica e social, refletindo a mesma racionalidade de autonomia e ancestralidade. De acordo com Sodré (1988), o terreiro é a “forma social negro-brasileira por excelência”, ao ser “um lugar de potência social para uma etnia que experimenta a cidadania em condições desiguais” (Sodré, 1988, p.20). Essa forma de cultura não-ocidentalizada parte de um espaço originário de força e potência social a qual o autor se refere como um “entrelugar”, uma zona ligada ao aparente e ao oculto.

Pensar a inscrição de Dandara e Maria Felipa sob essa chave é interessante se analisarmos Palmares como um espaço-terreiro ou em Itaparica, Maria

Felipa integra corpo, mata e território insurgentes. São atos fundamentados na arkhé-axé e, portanto, fundamentadas em produção de memória e futuro de vida coletiva.

Assim, ao examinar esse espaço de encruzilhadas cosmológicas oferecidas pela noção de *quilombo*, arkhé e terreiro como formas de expressões sociais, Luiz Rufino e Luiz Antonio Simas ampliam o horizonte por meio da *supravivência*. Em *Fogo no Mato*, os autores abordam uma condição chamada *dobra* que transgride as definições ocidentais de vida presentes nos saberes das macumbas. Estes modos correspondem a uma forma de cosmovisão poética de questionar o meio social, político e cultural relacionado a vida.

Para grande parte das populações negro-africanas que cruzaram o Atlântico e para as populações ameríndias do Novo Mundo, a morte é lida como espiritualidade e não como conceito em oposição à vida. Assim, para a perspectiva da ancestralidade só há morte quando há esquecimento e para a perspectiva do encantamento tanto a morte quanto a vida são transgredidas para uma condição de supravivência (Simas; Rufino, 2018)

A *supravivência* representa ir além das “sobra viventes”. Historicamente postos à margem do sistema, esse indivíduos tornam-se reativos para reivindicar um lugar ativo, transformando a vida em potência, dobrando a exclusão e inventando outras possibilidades. Essa forma de *ciência-macumba* abarca novas visões. Puro fogo que transcende e queima, mesmo após a destruição, pois se dobra diante da morte, o colonialismo, a fim de espalhar suas chamas em movimentos futuros. Ao observamos Dandara e Maria Felipa, é possível reconhecer como ambas incorporam não só a dimensão política, mas também o pulsar ancestral capaz de produzir vida coletiva, memória e futuro opostos à ordem colonial.

Em resumo, ao reposicionar essas mulheres como agentes políticos, em oposição ao epistemicídio que as atinge, entendemos que suas trajetórias prenunciam a possibilidade de um país profundamente arraigado em práticas sociais negras. Como descrito por Moura (1988), um país de resistência duradoura, com conceitos quilombolas como categoria política, evocam uma visão de um país fortalecido pelo arkhé das sociabilidades negras e pela dobra que queima e ultrapassa cosmologias não-ocidentais. As figuras de Dandara e Ma-

ria Felipa viram símbolos de resistência, que ecoam em movimentos sociais, políticas públicas e produções culturais passadas e futuras. Entre o passado e o futuro, o “*entrelugar*” que essas mulheres anunciam é de um país quilombola afro-pindorâmico contracolonial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para além da educação antirracista: narrativas afrocentradas

Lélia Gonzalez, ao inaugurar o conceito de “Amefricanidade” como categoria que acopla processos histórico-culturais de “adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas” (Gonzalez, 1988, p.76), referenciados pela afrocentricidade, nos direciona à reconstrução de uma identidade étnica. Neste mesmo sentido, a todo instante, nos deparamos com a força criativa de iniciar projetos, inovar formas de ser-estar no mundo e recorporificar nossas experiências. Se, no período escravagista, a Amefricanidade se materializava em estratégias de resistência, revoltas e formas de organização social, hoje, talvez, se finque, principalmente, nos modos de manutenção e implementação de direitos já assegurados ou perpetuando movimentos iniciados há anos.

Sabe-se que, a partir do estabelecimento da hierarquia racial, pautada na “superioridade branca ocidental” e na “inferioridade negroafricana”, fomos condicionados a caracterizar a África - e, por consequência, seus resquícios, inclusive, em diáspora -, como um lugar sem história, dignidade ou razão e nada contribuinte a nível científico, filosófico, religioso ou artístico (Gonzalez, 1988, p.77). Ao pensarmos, por exemplo, nas narrativas com as quais nos deparamos ainda no Ensino Básico, temos acesso a um caráter mítico, de um continente que foi palco de “movimentações pontuais”, o qual passa a ser visado, principalmente, através do olhar de um outro, o europeu. Também a história do negro, no Brasil, emerge de maneira incompleta nas salas de aula: primeiro, o tráfico de pessoas escravizadas inicia; esse é um período hostil, em que os africanos são transportados, tal qual uma mercadoria, em navios tumbeiros. Depois, é ensinada a ideia de que tais pessoas foram passivas frente ao sistema escravista; em alguns poucos momentos, até se fala sobre revoltas ou formas

de resistência, mas tais temáticas tendem a ocupar $\frac{1}{4}$ ou o rodapé da folha do livro paradidático. Posteriormente, há a assinatura da Lei Áurea, momento de extrema celebração e aparente resolução de problemas, afinal, há a concessão da tão esperada liberdade. Junto a isso, raramente ouvimos falar dos quilombos como uma das mais rebuscadas tecnologias já inventadas, das manifestações culturais (a exemplo, os Congados, a Folia de Reis, o Samba, o Afoxé), das manifestações religiosas (como os Candomblés, a diversidade de macumbas brasileiras e suas cosmopercepções), da constituição da linguagem (não, não falamos “moleque”, “dendê”, “ginga”, “caçula” e “dengo” à toa), da culinária (para citar algumas iguarias: o acarajé, o caruru e o angu). Tendemos, então, a acessar narrativas ou de dor ou que acabam por reduzir a história do povo negro e indígena a uma diminuta parcela, permitindo que tenhamos contato com a história que a história não conta, apenas, por meios alternativos.

Quando pensamos a subjetividade, compreende-se que povos subalternizados são, constantemente, acometidos por uma espécie de fragmentação de si (Fanon, 2020), sendo constituído por um outro. Para mais, considerando que a “Sociedade” é influenciada por humanos e é através desses que a Sociedade dirige-se “ao ser”, como pensar num cenário no qual opera uma forma social racista? E, mais: como se deparar com esse panorama, quando pensamos no ambiente escolar, espaço por onde circulam inúmeros sujeitos que são, inclusive, constituídos a partir do contato com os pares, com as normas, com os conteúdos veiculados? Nilma Lino Gomes (2017) sugere que, embora o Movimento Negro produza saberes que não sejam reconhecidos pela ótica ocidental, desembocando na dita “pedagogia das ausências”, reforça que eles possuem potência para construir novas ecologias de saberes.

Assim, na esteira da produção de um processo que evoque “subjetividades emancipatórias, dinâmicas, rebeldes e desestabilizadoras” (Gomes, 2017, p.129), sob uma perspectiva pedagógica que emergja das margens e que crie novos papéis apartados dos parâmetros coloniais (Kilomba, 2019), muito embebida pela contraposição à lógica bancária, na qual o professor dita as informações e os alunos, apenas, a armazenam (hooks, 2013), atua o projeto “Heroínas Negras da História Não-Contada do Brasil”. Sendo uma prática de

liberdade e integralidade - mescla entre corpo, mente e espírito -, que vai para além dos livros e contempla, sobretudo, os modos de viver, o projeto adota a chamada “pedagogia de terreiro”, que volta-se a um fazer, sentir, pensar e agir nas frestas, transgredindo a lógica colonial (Rufino, 2019) e provocando abertura e movimento.

As atividades de nosso PET pautam-se em duas principais frentes:

- a) Criação de materiais didáticos para fortalecimento das práticas de professores, lideranças e responsáveis, perpassando pela criação de um livro didático e pela produção de diversos vídeos sobre a história de vida de personalidades que muito deram bordas ao Brasil que conhecemos.
- b) Contação de histórias e ministração de oficinas, que são criadas após intensas pesquisas por referenciais (documentos, imagens, relatos orais). Nesse escopo, mesclamos evidências históricas e fabulações, com o objetivo de trazer narrativas de vida que ampliem a potência do corpo negro e de seus feitos.

A cada atividade, sentamo-nos em roda, afinal, o saber, a energia, a palavra e os olhares precisam circular entre todos os envolvidos, do mais velho ao mais novo. É, também nesse espaço circular, que o corpo ganha outra forma: ele dança, ginga, bambeia, pula, se abaixa, levanta, modula a voz. Nesse contexto, a oralidade funciona como uma outra ferramenta ancestral que nos conecta: através dos sons, do resgate de memórias e da palavra cantada, a corporeidade negra se estabelece como episteme (Martins, 2021, P.82), versando sobre um algo coletivo que reverbera no íntimo de muitos outros corpos. Nesse momento, os extensionistas abarcam noções de identidade, representatividade, coletividade e valorização de si, que acabam por impactar quem ouve. Tal conjuntura pode ser compreendida como uma “encruzilhada”, sob a perspectiva de Leda Maria Martins, que diz respeito a:

[...] interseções; espaço de origem e diluição, alteridade e identidade, confluência e alteração, pluralidade e individualidade. Na retórica Africana e afro-brasileira, as Encruzilhadas são um lugar-terceiro, geradora dos efeitos da variedade de processos inter-semióticos e transculturais, metonímia do segredo e metáfora das forças energéticas que iludem ou revitalizam o sujeito e as culturas que os constituem. (Martins, 1997, p.156)

Interpretamos, aqui, a Encruzilhada enquanto possibilidade, caminhos possíveis e emergência do novo. Lélia Gonzalez (1988) sinaliza que as heranças africanas, assim como essa, sempre representaram uma imensa “fonte revificadora” de nossas forças. Em coro com Grada Kilomba (2019), acrescentamos: é preciso falar sobre nós, do nosso jeito, a partir da nossa realidade. Reforçamos, ainda, que nossas atividades são implementadas em escolas municipais, terreiros, espaços culturais e organizações com ênfase em uma perspectiva pedagógica emancipadora. Consideramos, ainda, que a educação se estabelece em todo e qualquer lugar: na rua, na esquina, no trajeto para casa...e a educação na qual acreditamos não finca-se, apenas, na perspectiva antirracista, mas prossegue requisitando nosso lugar de centralidade, no qual nossas tradições, concepções estéticas e demais feitos estejam presentes.

CONCLUSÃO

Ao desvelar a história de mulheres negras do Brasil, explicitar seus feitos e recontar sua jornada sob um viés de potência, tensionamentos têm tomado lugar e rupturas frente às narrativas engessadas que foram estabelecidas, em um jogo de poder que circunda a historiografia oficial, gradativamente, se explicita. Relembrar a história das heroínas Dandara e Maria Felipa nos mostra a face de um Brasil possível e nos convoca a realizar um exercício mnemônico de resgate de nossas corporeidades negras como protagonistas de contornos nesse país que, muitas vezes, insiste em não ver. quilombo e as revoltas, nesse contexto. O quilombo e as revoltas, nesse contexto, emergem como formas de subversão de uma lógica e representam gritos de resistência que ecoaram e ainda ecoam nos cantos do Brasil.

Compreendemos que o PET Conexões Povos de Terreiro e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana e, mais especificamente, o projeto “Heroínas Negras da História Não-Contada do Brasil: narrativas didáticas para escola, terreiro e comunidade”, tem gerado frutos que vão ao encontro da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A partir de cada atividade realizada, obtemos retorno dos participantes envolvidos através de memórias evocadas, dúvidas que nos direcionam a pensar o país e nossas narrativas de maneira

distinta, os sorrisos, a identificação com a história contada e, a nível mais subjetivo, o despertar de um encontro com a potencialidade que existe em seu ser, sua ancestralidade e sua história.

A imaginação, o poder da palavra e um trabalho coletivo propiciam, cada vez mais, que possamos alcançar pequeninos e grandões, contar a história que a história não conta e fabular novas perspectivas de ser-estar-existir que nos levem à ampliação da consciência de nós mesmos e de tudo o que nós, enquanto povo em diáspora, podemos realizar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação.** *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BUENO, Chris. **Os protagonistas da independência do Brasil.** Revista Ciência e Cultura, v.74, n.º1, p.1-5, 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

FANON, Frantz. ***Pele negra, máscaras brancas.*** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GÉLEDES. **E Dandara dos Palmares, você sabe quem foi?.** Acesso ao link: <https://www.geledes.org.br/e-dandara-dos-palmares-voce-sabe-quem-foi/>

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

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade.** In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n.º 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

GONZALEZ, Lélia. ***Por um feminismo afrolatino-americano.*** In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais.* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 347-356.

HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão**. Tradução de José Luiz Pereira da Costa. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

_____. **Vidas rebeldes, belos experimentos: Histórias Íntimas de Meninas Negras Desordeiras, Mulheres Encrenqueiras e Queers Radicais**. São Paulo, Editora Floresta, 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o reinado do Rosário do Jatobá**. São Paulo, Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições; São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

_____. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, [1959], 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado: processo de um racismo mascarado**. Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro e o conceito de quilombo**. In: RATTIS, Alex (org.). *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Kuanza, 2006. p. 103-111.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. Curitiba: Huya, 2016.

CAPÍTULO 7

DESENVOLVENDO A PRÁXIS DOCENTE NO PLANEJAMENTO DE AULAS EM UM PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA LETRAS/ESPAÑHOL

Ariadne Beatriz Ávila

Rozana Aparecida Lopes Messias

Doi: 10.48209/978-65-5417-554-7

INTRODUÇÃO

*Mas, se os homens são seres do que fazer é
exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis.
É transformação do mundo (Freire, 1987, p. 70).*

Este artigo analisa as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP), subprojeto de Língua Espanhola da FCL Unesp/Assis, para a construção da práxis docente. A partir de uma oficina formativa ofertada a doze residentes, buscamos compreender, com base na análise de sequências didáticas planejadas para o ensino de língua espanhola, de que forma os licenciandos do curso de Letras articularam teoria/prática ao posicionarem-se como docentes, para tal, nos filiamos ao conceito de práxis de Freire (1987).

Este artigo faz parte de um estudo mais amplo denominado “Formação inicial de professores de língua espanhola no programa de residência pedagógica da FCL Unesp/Assis: a construção de uma docência crítica”, de Ávila (2022), que teve como temática a formação de professores de língua espanhola no contexto do Programa de Residência Pedagógica. O programa existiu entre os anos de 2018 a 2024 e visava integrar estudantes de licenciatura, a partir da metade do curso, ao ambiente das escolas públicas de educação básica. Esse formato oportunizava aos licenciandos vivenciar o cotidiano e o funcionamento de escolas em um período maior do que os estágios obrigatórios. Além disso, por fazer parte de uma política pública do governo federal, os estudantes envolvidos eram remunerados com o pagamento de uma bolsa.

O referido trabalho (2022) teve como intuito geral responder a seguinte pergunta de pesquisa: “*Como professores de língua espanhola em formação compreendem a atividade docente e como a compreendem enquanto ação de desenvolvimento de conscientização crítica acerca da cultura, política e história de países hispanohablantes?*”. Para responder tal questionamento, utilizamos a metodologia de qualitativa, com foco na pesquisa-ação (Thiollent, 1986) e com a finalidade de analisar os dados gerados (formulários, sequências didáticas produzidas pelos participantes e os diários de bordo produzidos pela pesquisadora) a análise documental.

Com o desenvolvimento desta investigação concluímos que os professores de língua espanhola em formação compreendiam a atividade docente como uma prática que vai além da transmissão de conteúdos linguísticos. Entendiam, também, o ensino do espanhol como oportunidade de promover a conscientização sobre aspectos históricos, políticos e culturais de países hispanofalantes, utilizando como fundamentação o letramento crítico (Costa, 2012).

Assim, a partir da conclusão da dissertação, novas reflexões foram geradas, como por exemplo: como observamos a práxis docente nos planos de aulas materializados em uma oficina de formação inicial, no contexto do Programa de Residência Pedagógica, durante o ciclo 2020-2022? Diante dessa indagação é que desenvolvemos o presente artigo. Para respondê-la, investigamos as produções de sequências didáticas dos residentes na construção de práticas pedagógicas emancipadoras a partir dos fundamentos da perspectiva freireana de práxis, entendida como ação e reflexão transformadora da realidade (Freire, 1987).

Os fundamentos teóricos do presente trabalho assentam-se nos estudos de Ávila (2022), Costa (2012), Freire (1987), Lomba e Faria Filho (2025), Neira (2014), Rego e Fontoura (2024), Silva Júnior, Polli e Vieira (2023) e Zeichner (2008), buscando evidenciar o potencial transformador do PRP na constituição de uma docência crítica. O artigo está dividido em três seções: (1) a formação do professor de língua estrangeira no contexto do PRP na FCL Unesp/Assis; (2) a práxis docente no PRP; (3) considerações sobre as produções dos residentes e (4) conclusão.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DO PRP NA FCL UNESP/ASSIS

A formação inicial de professores, especialmente de línguas estrangeiras, demanda processos formativos que ultrapassem os limites dos componentes curriculares tradicionais, vide espaços/tempo reduzidos para a realização de estágios que cumpram com as necessidades formativas dos estudantes. Ou seja, embora o currículo contemple estágios obrigatórios tanto em língua portuguesa, quanto em língua estrangeira, a carga horária destinada à prática docente ainda é limitada.

Segundo Ávila (2022), na FCL Unesp/Assis, o curso de Letras, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2015), possui 8 semestres de duração. Destes, 4 são direcionados à prática docente nos estágios de língua portuguesa e língua estrangeira, somando 420 horas. Somado a isso, parte dessa carga horária é voltada às disciplinas teóricas, resultando em 240 horas para atividades práticas ao longo de quatro semestres. Tais horas, divididas entre os estágios de língua portuguesa e língua estrangeira, possibilitam 20 horas de estágio de língua estrangeira por semestre. Isso evidencia a importância de projetos complementares, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que proporcionam vivências mais aprofundadas no ambiente escolar.

O PRP, da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Assis, configurava-se como um espaço de integração entre teoria e prática, que articulava a vivência da sala de aula à reflexão sobre o fazer docente. No programa, os licenciandos tinham espaço e tempo para a realização do estágio supervisionados de forma assistida por preceptores (professores da rede básica de ensino) e coordenadora (professora da instituição de ensino superior). Neste contexto, os estudantes, a cada 18 meses, cumpriam cerca de 400h de atividades que integravam ações na escola e na universidade.

Diante desse contexto, remetemos à Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC/Formação) (Brasil, 2019), que estabelece que a formação docente deve estar ancorada em uma sólida articulação entre fundamentos teóricos e práticos, como exposto no artigo V,

“a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;” (Brasil, 2019). Concordando com esse princípio, complementamos com Rego e Fontoura (2024), que

Compreendemos a formação docente como um processo múltiplo e complexo e que por isso mesmo é plausível que este não esteja engessado. Muito ao contrário, ao afirmar que é um processo estamos enfatizando os constantes movimentos e transformações que estão imbricados no contexto formativo. A vida está a mudar em todo o momento e não é diferente nos processamentos do formar-se e firmar-se professores. Nosso trabalho requer contínuos desdobramentos que não se aprendem de uma vez por todas em um único contexto, na verdade estamos a nos formar professores desde os primeiros processos formativos, uma vez que nossa construção docente também perpassa outros contextos históricos e sociais. Formar é tocar o/a outro/a, por isso a urgência em exercitar a multiplicidade de olhares nesta relação (Rego e Fontoura, 2024, p. 11, grifo nosso).

Em complementação a essa perspectiva, António Nóvoa, em entrevista a Lomba e Filho (2022), defende que os cursos de formação devem favorecer a constituição de uma identidade docente em permanente construção, baseada na reflexão coletiva e na experiência real com o cotidiano escolar.

Estive em escolas, dei aulas, fiz formação, animei seminários, num permanente entrelaçamento entre a prática e a teoria. É assim que deve ser uma formação profissional como a formação de professores. Não é primeiro a teoria e depois a prática (ou os estágios), como habitualmente se faz, mas antes um entrelaçamento que permite uma prática mais reflectida, mais consciente, e uma teoria que ganha novos sentidos e significados (Lomba e Filho, 2022, p. 2).

Nesse sentido, o PRP se destacava como uma estratégia formativa que rompe com a fragmentação entre universidade e escola e que aproximava o futuro professor das dinâmicas reais de ensino e aprendizagem. A inserção em contextos reais de ensino permitia que os licenciandos não apenas observassem e reproduzissem práticas já estabelecidas, mas que problematizaram e desenvolvessem na sua atuação uma compreensão mais ampla sobre os sentidos sociais da docência.

Como aponta Zeichner (2008), a prática docente reflexiva é fundamental para que os professores em formação consigam interpretar criticamente os contextos em que atuam e consigam construir propostas pedagógicas coerentes com os desafios enfrentados.

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente (Zeichner, 2008, p. 539).

Ou seja, é a partir de uma prática, que a reflexão sobre ela ocorre e, conseqüentemente, através dessa reflexão e ação particular é que melhorias acontecem. O autor (2008), ainda expõe que,

Quando adotamos o conceito de ensino reflexivo, existe em geral um compromisso dos formadores de educadores em ajudar futuros professores a internalizarem, durante sua preparação inicial, as disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes (Feiman-Nemser, 2001) (Zeichner, 2008, p. 539).

No campo do ensino de línguas estrangeiras, Júnior, Fernandez, Polli e Vieira (2023), baseados em textos de Almeida Filho, expõem que a formação docente deve considerar a linguagem como uma prática social situada, envolvendo mediação cultural, política e histórica. Assim, o ensino de línguas não pode se restringir à dimensão instrumental, mas deve favorecer a formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados com sua realidade. Ou seja, “a experiência formal de aprendizagem da língua não se pode limitar ao sistema e domínio de formas linguísticas, mas sim deve se converter em uma prática focada na comunicação e um conhecimento pessoal e gradualmente produtivo para aquele que passa por essa experimentação” (Júnior, Fernandez, Polli e Viera, 2023, p. 67).

Nesse contexto, o PRP da FCL Unesp/Assis desempenhava um papel de integrar os licenciandos no cotidiano escolar ainda durante a graduação, pro-

movendo a imersão em práticas educativas colaborativas, supervisionadas por docentes da universidade e por professores preceptores da rede pública. Como observa Ávila (2022), o PRP apresentava-se como um espaço privilegiado para que os futuros professores de espanhol pudessem refletir sobre os sentidos da sua prática de ensino de língua estrangeira, construindo não apenas competências técnicas, mas também uma identidade profissional.

A PRÁXIS DOCENTE NO PRP

A formação de professores enfrenta o desafio histórico de integrar teoria e prática de forma coerente e emancipadora. Em um cenário de crescentes demandas sociais e escolares, torna-se necessário buscar modos de formar educadores que atuem de maneira crítica.

O PRP, demonstra em diversos trabalhos publicados, tais como Couto (2022), Leme (2023) e Tristão (2024), essa possibilidade de que os licenciandos tivessem uma vivência na realidade escolar para além do estágio obrigatório, por meio de uma imersão no cotidiano das escolas públicas, dividindo sua formação inicial com a formação continuada dos preceptores, professores da Educação Básica que os acompanhavam. Essa aproximação permitia que o futuro professor elaborasse conhecimentos a partir da prática, desenvolvendo sua autonomia intelectual e profissional de maneira contextualizada.

Como foco deste trabalho, nos apoiamos na práxis docente como um dos pilares centrais para a formação de professores comprometidos com uma educação transformadora. Na concepção freireana, a práxis é entendida como a articulação entre reflexão e ação, ou seja, “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos (Freire, 1987, s/p). Ela é entendida como o movimento dialético em que o sujeito transforma o mundo ao mesmo tempo em que é transformado por ele.

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente” (Freire, 1987, s/p).

Essa concepção rompe com visões tecnicistas de formação, centradas na reprodução de métodos e conteúdos, propondo, assim, uma docência engajada, crítica, situada e, ainda, cíclica, entre aqueles que estão se formando e aqueles, que mesmo já graduados, continuam se formando.

Se, na educação como situação gnosiológica, o ato cognoscente do sujeito educador (também educando) sobre o objeto cognoscível, não morre, ou nele se esgota, porque, dialogicamente, se estende a outros sujeitos cognoscentes, de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscibilidade dos dois, na teoria da ação revolucionária se dá o mesmo. Isto é, a liderança tem, nos oprimidos, sujeitos também da ação libertadora e, na realidade, a mediação da ação transformadora de ambos. Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação (Freire, 1987, s/p).

Ratificamos, assim, que a práxis docente, entendida como a interação dialética entre teoria e prática, é essencial para a formação docente crítica e emancipadora. No PRP, os residentes possuíam a oportunidade de experimentar, refletir e reconstruir suas práticas pedagógicas, desenvolvendo habilidades fundamentais para a docência.

Seguindo o objetivo central proposto para o presente artigo relatamos que no contexto do subprojeto de Língua Espanhola do PRP na FCL/Unesp Assis, os residentes foram inseridos em um processo formativo que, no nosso entendimento, possibilitou essa vivência da práxis. Conforme apontado por Ávila (2022), os licenciandos participaram de encontros formativos em que eram discutidas teorias sobre o ensino de línguas, além de problematizações sobre o papel social do professor, o letramento crítico, o multiculturalismo e a importância de documentos norteadores para o ensino de línguas estrangeiras. Ao final dos estudos e reflexões, os residentes foram convidados a elaborar sequências didáticas e, após a aplicação das mesmas, foram convidados a refletir, em seu relatório final, sobre todo o processo de facção e concretização daquilo que planejaram em suas aulas. Buscamos, dessa forma, constituir um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, como prevê a metodologia de pesquisa-ação (Thiollent, 1986).

Nesse processo complexo, notamos que ao se depararem com a realidade concreta das escolas públicas, muitas vezes marcadas por desafios, os licenciandos tinham a oportunidade de desenvolver um olhar sensível aos processos formativos que perpassam o ensino básico, a formação inicial e a formação continuada. A práxis, portanto, foi compreendida como parte da formação, expressada na capacidade do professor em formação em refletir sobre seu fazer pedagógico e na ação intencional em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRODUÇÕES DOS RESIDENTES

Os dados para a análise deste trabalho, como já mencionado, foram coletados em uma oficina de formação de professores. Nesse contexto, reflexões sobre a formação de professores, a função (social) do professor de língua estrangeira, o ensino crítico de língua espanhola, ensino multicultural, documentos norteadores e letramento crítico, foram geradas. Destacamos que, como forma de concluir a oficina, os doze residentes envolvidos, foram orientados a produzir materiais para a aplicação na escola. Para tal, foi solicitada a criação de sequências didáticas a serem implementadas em suas aulas de língua espanhola. Tais materiais deveriam contemplar conteúdos históricos, políticos e culturais, fundamentados nos temas discutidos na oficina.

A seguir, destacamos três exemplos dessas produções, nas quais observamos a articulação teoria/prática construída pelos residentes. Como os materiais produzidos são muito extensos, optamos por retratar apenas alguns trechos¹.

a. Literatura feminista

¹ As sequências didáticas completas, podem ser consultadas na dissertação “Formação inicial de professores de língua espanhola no programa de residência pedagógica da FCL Unesp/Assis: a construção de uma docência crítica, de Ávila (2022), nas páginas 167 a 202.

Figura 1 – Trecho da sequência didática 1

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Quantidade de horas/aulas: 4 aulas 45min Escola: [REDACTED] Professor(a): [REDACTED] Disciplina: Espanhol Nível: intermediário
DADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
Apresentação da situação A partir de obras latino-americanas, a sequência de atividades tem como proposta trabalhar o gênero textual poema, desenvolvendo a oralidade e a escrita da língua. Ocorrerão leituras dinâmicas de <i>Todas íamos ser rainhas</i> e <i>Lo inefable</i> , com intuito de debater o tema central referente ao machismo na sociedade e o movimento feminista. A atividade final para avaliar o ensino desenvolvido será a produção de cartazes expositivos.
Produção inicial: As aulas darão início através de uma roda de conversa sobre a importância do movimento feminista, com o intuito de analisar o nível de compreensão oral dos alunos acerca da língua espanhola. A professora também deve participar da atividade para que haja a interação entre a turma e seja possível captar o nível inicial dos alunos.

Fonte: Arquivo das autoras (2022).

O trecho selecionado, e exposto na figura, demonstra que a sequência didática foi produzida para 4 aulas de 45 min, em que o foco era o trabalho com poemas das autoras Gabriela Mistral, uma poetisa chilena do início do século XX, que por seu trabalho recebeu um prêmio Nobel de literatura, em 1945. Da mesma forma, desafiando o espaço destinado às mulheres na sociedade do início do século XX, Delmira Agustini foi uma poetisa uruguaia que tratou de temas femininos, exóticos e eróticos, revolucionários para a época. A seleção das autoras, por si só, demonstra um esforço em buscar alternativas contra hegemônicas e que marcam um posicionamento crítico que poderia não ser encontrado nos materiais das aulas regulares dos estudantes. Nesse sentido, relacionamos esse processo autônomo e criativo dos estudantes com o que afirma Rego e Fontoura (2024):

[...] as escolas são espaçostempos¹ ricos de saberes, conhecimentos e currículos que transbordam através das políticaspráticas dos professores/as. A Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019) acaba não considerando estes saberesfazeres que emergem nos cotidianos porque compreende o conhecimento de forma hegemônica e hierarquizada, o que reduz o trabalho do professor como mero leitor e reproduzidor de manuais, sem falar que se a BNCC oferta o mínimo, também enquadra os professores a reproduzir o mínimo, sem considerar a diversidade cultural, social, econômica, por exemplo, do nosso país (Rego e Fontoura, 2024, p. 6).

Desta forma, ademais de inseri-los no universo de um idioma que não era estudado na escola, as licenciandas (autoras da sequência) buscam formas de introduzir os alunos na temática central selecionada: o machismo e movimento feminista, através do PRP.

b. Cultura dos povos indígenas

Figura 2 – Trecho da sequência didática 2

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Quantidade de horas/aulas: 4 aulas de 50 minutos
Escola: [REDACTED]
Professor: [REDACTED]
Disciplina: Espanhol
DADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
Apresentação da situação:
Reconhecendo a perseguição aos povos indígenas e a desvalorização de sua importância e cultura, a presente sequência busca apresentar, na disciplina de Espanhol como língua estrangeira, uma introdução à conteúdos que discutem os ataques aos povos originários e apresentar, em contra-partida, um pouco de sua cultura por reproduções artísticas.
A proposta depende de equipamentos como computador e internet, por tanto pode ser executada tanto de maneira presencial (na sala de computador), quanto remota.
As atividades são individuais, salvo a última, mas o objetivo das discussões será relacionar as opiniões a fim de que todos se expressem e aprendam.
- Apresentação do 2 vídeos. 1º <i>Respeto a los pueblos indígenas</i> https://www.youtube.com/watch?v=F0629_C5Dy8 e 2º <i>Sin derechos de los pueblos indígenas, hay desigualdad</i> https://www.youtube.com/watch?v=4w0tBdncldo - Apresentação do mapa da américa latina // Países hispano-hablantes - Apresentação do vídeo <i>Arte y Patrimonio 2do Año Clase 3(El Arte Indígena de Venezuela)</i> https://www.youtube.com/watch?v=bZ-2IH3luB0 - Discussão dos apontamentos realizados e das opiniões sobre o tema - Apresentação do vídeo <i>Mural para mujeres indígenas</i> https://www.youtube.com/watch?v=Nrb9uy_5M_o - Música <i>Lejos de la ciudad</i> https://www.youtube.com/watch?v=RsFnf_JUOw
Produção inicial:
- Atividade inicial: O que você sabe sobre os povos indígenas no mundo? E no Brasil? Tem acompanhado os últimos acontecimentos com os povos indígenas? Sabe sobre os direitos deles? > Realizar um breve apanhado com as informações necessárias para contestar essas perguntas e apresentar o 1º vídeo <i>Respeto a los pueblos indígenas</i> pedindo que os alunos apontem as informações que consigam compreender.

Fonte: Arquivo das autoras (2022).

Observamos que a sequência didática foi pensada para 4 aulas de 50 minutos cada, nelas foram apresentados vídeos e discussões sobre povos indígenas, suas artes e direitos. A sequência tem início com questões sobre direitos indígenas e apresenta vídeos para ampliar o repertório. Em seguida, numa perspectiva multicultural, relaciona o “eu” e “outro” (Neira, 2014), em busca de uma consciência intercultural e reflexão sobre desigualdade.

Esta produção foi transformada em artigo (Messias, Ávila, Silva e Fujikawa, 2024), devido a profundidade do tema e a forma como foi abordado. Os autores (2024), explicam, que o texto literário se configura,

como um material autêntico para o desenvolvimento de um trabalho com a cultura e a língua [...], presentes nas diferentes expressões e bens culturais construídos pela humanidade. Essa postura, aliada à concepção de abordagem comunicativa e intercultural que observa o ensino de um idioma para além dos aspectos linguísticos, pode representar, acreditamos, uma ampliação das esferas culturais dos sujeitos leitores, em um ensino que considera a obra literária, pois “mais que um conhecimento, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2014, p. 17). **Desse modo, esse trabalho possui um viés duplo – o letramento literário e o crítico –, configurado a partir das práticas sociais das esferas de circulação, das relações de poder e ideológicas que perpassam esses estudantes como indivíduos sociais.** (Messias, Ávila, Silva e Fujikawa, 2024, p. 190-191, grifo nosso).

Em um olhar direcionado para o desenvolvimento da práxis docente, podemos observar, também, um exercício de cotejamento das questões atreladas ao ensino da literatura, da observação de temas subaproveitados e pouco desenvolvidos no contexto escolar. Como uma ação efetuada fora das atividades regulares da escola, os autores da atividade buscam contribuir para fomentar discussões necessárias no processo de formação crítica dos estudantes envolvidos. Ter esse posicionamento, ainda no processo inicial de seu desenvolvimento docente é significativo para sua formação como futuros professores.

c. Identidade latino-americana

Figura 3 – Trecho da sequência didática 3

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Quantidade de horas/aulas: 4 aulas 50 min Escola: [REDACTED] Professor(a): [REDACTED] Disciplina: Espanhol Série: 1º, 2º ou 3º Ensino Médio Nível: Básico I
DADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
Apresentação da situação: As aulas serão feitas no contexto presencial, em sala de aula, os alunos são livres para escolher como se organizam no espaço, desde que não viem as costas para a lousa e para nenhum colega ou professor. Possibilitando sentar em grupos ou individualmente, a critério do aluno. Que seja presada a liberdade do aluno em todas as situações, liberdade de participação ou não (que seja exposto a necessidade de comunicação para melhor se aprender uma língua estrangeira), liberdade de sair e entrar na sala. Mas que seja construída uma relação de confiança com o aluno, onde esse direito a liberdade seja regulado por eles próprios. Se é possível confiança é possível liberdade. Como professores precisamos pensar em não criarmos mais muros para que não cresçam mais obstáculos para a aprendizagem.
Produção inicial: Escolha uma figura marcante na história latino-americana, que não seja brasileira. Traga um breve comentário bibliográfico dessa pessoa para a sala na próxima aula a ser apresentado oralmente. É vivo? Idade? Onde nasceu? O que fez de marcante? etc Exemplo: Atletas, cantoras, atrizes, escritoras, cientistas etc.
Módulos: AULA I: Aula introdutória que apresente o idioma espanhol e toda a possibilidade de cultura heterogênea que o compõe em forma de bate-papo. Será dado aos alunos uma pasta para que organizem os arquivos de aula. (Folhas, atividades escritas, lembretes, etc). A "Carpete de espanhol". Distribuir o ANEXO I aos alunos e discutir rapidamente sobre os países falantes de espanhol e os seus reflexos. Que sejam levantadas perguntas iniciais aos alunos: 1. Por quê estudar espanhol?

Fonte: Arquivo das autoras (2022).

A sequência didática analisada é composta por 4 aulas de 50 minutos, voltadas à introdução ao espanhol associada à reflexão crítica sobre a América Latina. A sequência utiliza como recursos a música “*Latinoamérica*” do grupo *Calle 13* e o livro “*As Veias Abertas da América Latina*” de Eduardo Galeano (1971). Tanto a música, quanto o livro articulam linguagem, política e cultura, além de, por sua materialidade, possibilitarem o trabalho com a língua espanhola. A proposta contextualiza politicamente os conteúdos, questionando desigualdade, colonialidade e identidade latino-americana. Além disso, reconhece o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças

ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 1987, s/p).

Pensando no processo acionado pelos estudantes, na seleção dos temas e dos materiais para a atividade por eles proposta, observamos um esforço para relacionar textos (música e literatura) significativos da cultura latino-americana e ambos deflagradores de reflexões necessárias ao contexto do ensino de língua/cultura.

Entendemos, assim, que a práxis docente, como destaca Freire (1987), é a ação-reflexão-ação que permite ao sujeito transformar a realidade em que vive, segundo o autor (1987), [...] “na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação” (Freire, 1987, p. 70).

Nesse sentido, os encontros de formação, as discussões sobre multiculturalismo, os debates acerca de documentos oficiais e o trabalho com letramento crítico, realizados no subprojeto de Língua Espanhola do PRP da FCL/Unesp Assis, constituíram momentos significativos para a formação dos licenciandos, que puderam compreender o ensino de espanhol como prática social e política e materializar tal entendimento por meio das sequências didáticas produzidas.

CONCLUSÃO

Ao planejar, executar e refletir sobre práticas pedagógicas inseridas em contextos reais de ensino, os licenciandos mobilizaram saberes teóricos e de suas experiências vivenciadas enquanto estudantes de Letras e participantes do programa RP. O trabalho efetuado por eles demonstrou que o programa, ao permitir uma imersão estendida na escola, supera os limites dos estágios obrigatórios e oferece um espaço de diálogo entre universidade e escola, entre teoria e prática, entre formação e transformação.

A práxis, como vivida no PRP, não se restringiu à aplicação de conteúdo. Ela se manifestou na escolha de temas relevantes, no respeito às culturas envolvidas, na problematização da realidade escolar e na busca por estratégias

pedagógicas significativas. Como reforça Ávila (2022), a articulação entre conteúdos linguísticos e dimensões culturais, históricas e políticas foi essencial para que os residentes percebessem o ensino de línguas como um ato político e formativo.

Além disso, as sequências didáticas produzidas demonstraram um compromisso com a democratização do acesso ao espanhol, especialmente em escolas onde a língua é historicamente ausente. A atuação dos residentes, nesse sentido, não apenas supriu uma lacuna linguística, mas também instaurou possibilidades pedagógicas para um ensino plural e reflexivo.

A análise das sequências didáticas produzidas evidenciou o compromisso com um ensino de línguas engajado e humanizador, atento às dimensões culturais, políticas e históricas dos países hispanofalantes. Reafirmando, assim, o papel do PRP como ferramenta de democratização e transformação da formação inicial.

Como um aspecto que pode ser melhorado em experiências futuras, avaliamos a ausência de uma rigidez metodológica na escolha pelo modelo de elaboração da sequência didática, o que poderia facilitar o processo de feedback. Observamos, também, a falta de fotos e/ou arquivos que representem a execução das atividades propostas, embora esses resultados tenham sido apresentados em reuniões, não foram documentados. Nos fiamos no movimento de produção dos materiais à luz dos temas selecionados.

Concluimos, portanto, que o Programa de Residência Pedagógica, especialmente no subprojeto de espanhol da FCL Unesp/Assis, constituiu uma ferramenta formativa potente, capaz de promover a práxis docente em sua dimensão mais crítica.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Ariadne Beatriz. Formação inicial de professores de língua espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/Assis: a construção de uma docência crítica. Presidente Prudente: UNESP, 2022. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/237444>. Acesso em: 29 de set. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2019.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, p. 911-932, 2012.

COUTO, Priscila de Souza Costa. A residência pedagógica como política de formação inicial e continuada de professores: uma análise crítica. 2022. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. *As Veias Abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

LATINOAMÉRICA. Intérprete: Calle 13. Compositores: R. PÉREZ; E. CABRA; R. ARCAUTE. In: ENTREN los que quieran. Intérprete: Calle 13. San Juan: Sony Music, 2010. 1 disco sonoro, faixa 7.

LEME, Josi Carolina da Silva. Residência pedagógica/pedagogia: uma análise das relações entre os sujeitos participantes. 2023.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, dez. 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/88222>>. Acesso em: 29 de set. de 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula. *Lantuna*, Santiago (Cabo Verde), v. 1, p. 119-136, 2014

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; FONTOURA, Helena Amaral da. O que sabemos sobre formar professores/as no contexto das disputas educacionais no Brasil? *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, n. 1 (abr. 2024). Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/86000>>. Acesso em: 29 de set. de 2025.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; POLLI, Maria Camila Bedin; VIEIRA, Maria Eta (orgs.). *Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 403p. ISBN: 978-65-265-0332-4.

TRISTÃO, Isadora Maria Oliveira. DIÁLOGOS SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, p.125, 2024.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>>. Acesso em: 29 de set. de 2025.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE.

Fabiano Custódio de Oliveira

Doutor em Planejamento Urbano e Regional, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017). Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (2004). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade IBRA de Brasília (2021). Atualmente é professor da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Lotado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - CDSA - Sumé/ PB. É coordenador do Laboratório de Ensino de Geografia e Educação do Campo (LEGECCAMPO). Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas (NUPEFORP). É professor de Geografia da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (UFCG) na Área das Ciências Humanas e Sociais. Também ministra disciplinas no Curso Superior Tecnológico em Agroecologia (UFCG). É professor do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional

(PROFSOCIO/UFCG) e do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO/UFCG). Atualmente é tutor do PET/ CDSA/ UFCG – Gestão Pública, Política e Cidadania. Tem experiência na área de Geografia, atuando nas seguintes linhas: Ensino de Geografia e Educação do Campo; Educação Contextualizada; Produção e Experimentação de Recursos Didáticos e Estudo da Dinâmica e Produção de Territoriais e Educação Ambiental.

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Professora efetiva do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Atua como professora na graduação e pós-graduação com as disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral, Fundamentos de Matemática, Metodologia da Pesquisa em Educação, Ludicidade no Ensino de Ciências, Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Ciências e Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Formação Profissional Docente. Coordenadora da Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores para a Educação Básica – FPEB. Licenciada em Matemática – UFG. Especialista em Educação Matemática – UniEvangélica. Especialista em Educação de Jovens e Adultos – CEFET-MG. Mestre em Ciências – UFRRJ. Doutora em Educação – UI – PY. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática e Cultura – GEPEC – UFF. Membro do Grupo de Pesquisa Educação em Fronteiras – EmF – UFF. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sujeitos da EPT no IF Goiano e seus impactos – IF Goiano. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Língua, cultura e interação (LiCultIn) – Linha de Pesquisa Relações de gênero e raça e Ensino Crítico – IF Goiano. Membro do Conselho de Ética em Pesquisas (CEP) do IFGoiano. Editora da Revista Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.

E-mail: lucianne.andrade@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243079818409002>

Fábio Brazier

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), onde atualmente realiza o estágio de pós-doutoramento, investigando a relação entre os processos de formação continuada de professores, o trabalho docente e a Teoria Histórico-Cultural. Licenciado em Letras, Pedagogia e em Educação Especial. Foi professor de educação básica por mais de uma década, atualmente é professor universitário do Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado - MG (CESEP), além de ser servidor público federal, ocupando o cargo de técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - IFSULDEMINAS - Campus Machado, atuando como Coordenador do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado e como professor do curso de Formação Inicial e Continuada em Educação Especial. É coordenador do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas - IFNMG - Câmpus Diamantina. Desenvolve pesquisas sobre educação na perspectiva dos estudos histórico-culturais, enfocando os processos de formação de professores.

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/8955148328244946>

orcid: <https://orcid.org/00000002-9226-1640>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adhan Gabriel Amorim da Costa

Graduando do Curso de Licenciatura em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3342240592694544>

E-mail: adhanbiel16@gmail.com

Ariadne Beatriz Ávila

Possui graduação em Letras Português e Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2019), mestrado em Educação pela mesma instituição (2022) e especialização em Temas Transversais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo IFSP/Salto (2022). É doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e licencianda em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4669032278957903>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2726-2476>

E-mail para contato: ariadne.avila@unesp.br.

Ana Áurea Alécio de Oliveira Rodrigues

Cirurgiã-dentista, graduada pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Mestre em Saúde Coletiva (UEFS) e Doutora em Difusão do Conhecimento (UFBA). Professora Titular B do curso de Odontologia da UEFS, tutora do PET MEC Odontologia e docente do Mestrado Profissional em Saúde Coletiva e da Residência Multiprofissional em Saúde da Família da UEFS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7994724431084864>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1574-453>

E-mail: alecio@uefs.br

Anna Beatriz Bucker do Carmo

Graduanda do curso de Ciências Sociais (IFCS/UFRJ) com pesquisas voltadas para memória e materialidade cultural negra. Bolsista do PET Conexões Projeto Político Pedagógico de Tutoria – Grupo Povos de Terreiro (UFRJ).

Lattes: <https://www.cnpq.br/cvlattesweb/>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9708-7872>

E-mail: beatrizbucker@gmail.com

Carina de Moraes Ramos

Licencianda em Educação do Campo e Projetista do PIBID-Linguagens e Códigos no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG).

Cendy de Souza Viana Queiroz

Graduanda do curso de Psicologia (IP/UFRJ), com pesquisas em Psicologia Social Comunitária, cultura afro-pindorâmica e currículo. Atua na Saúde Mental e é bolsista do PET Conexões Projeto Político Pedagógico de Tutoria – Grupo Povos de Terreiro (UFRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2470386355667617>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-2283-5423>

E-mail: cendysvq@gmail.com

Erivan Silva

Professor Doutor no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande e Coordenador do subprojeto Linguagens e Códigos do PIBID-Educação do Campo (CDSA/UFCG).

Fabiano Custódio de Oliveira

Professor Doutor do Curso da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – CDSA/UFCG - Área das Ciências Humanas e Sociais e Tutor do PET/CDSA/UFCG Gestão Pública, Política e Cidadania.

E-mail: fabiano.custodio@professor.ufcg.edu.br

Gabrielle Alves de Sousa

Licencianda em Educação do Campo e Projetista do PIBID-Linguagens e Códigos no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG).

Ingrid Gabriele Lima da Silva

Graduanda do curso em Gestão Pública e bolsista do PET-CDSA Gestão Pública, Política e Cidadania, da Universidade Federal de Campina Grande.

Iasmin Dantas de Souza

Graduanda em Odontologia pela Universidade Estadual de Feira de Santana, bolsista do PET Odontologia UEFS.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2820355301972632>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7801-1565>

E-mail: iasmimdantas37@gmail.com

Ítalo Tauan Batista Gomes

Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e bolsista do PET-CDSA Gestão Pública, Política e Cidadania, da Universidade Federal de Campina Grande.

Josicleide da Silva Santino

Licencianda em Educação do Campo e Projetista do PIBID-Linguagens e Códigos no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG).

Leandro de Sousa Almeida

Professor Doutor na Secretaria de Educação de Sumé-PB e Supervisor do subprojeto Linguagens e Códigos do PÍBID-Educação do Campo (CDSA/UFCG).

Luciana Severina da Silva

Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e bolsista do PET-CDSA Gestão Pública, Política e Cidadania, da Universidade Federal de Campina Grande.

Luana Guimarães Lucas

Graduanda do curso de História (IH/UFRJ), com pesquisas voltadas à linha temática de gênero, africanidades e cultura afro-brasileira. Bolsista do PET Conexões Projeto Político Pedagógico de Tutoria – Grupo Povos de Terreiro (UFRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1570576473565311>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9326-0190>

E-mail: luanaguimaraeshistoriaufrj@gmail.com

Marcelo Oliveira da Silva

Professor do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, coordenador do Pibid Educação Infantil, doutor em Educação.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9732192400717277>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3961-7449>

E-mail: moliveiras@gmail.com

Maria do Socorro Soares de Almeida Filha

Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e bolsista do PET-CDSA Gestão Pública, Política e Cidadania, da Universidade Federal de Campina Grande.

Mariluce Kurz Vieira

Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, supervisora do Pibid Educação Infantil. Mestre em Ensino.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5877040743938252>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2292-985X>

E-mail: mariluce.pel@gmail.com

Mateus França da Silva

Licenciando em Educação do Campo e Projetista do PIBID-Linguagens e Códigos no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG).

Miguel Ângelo de Oliveira Santos Filho

Licenciando em Educação do Campo e Projetista do PIBID-Linguagens e Códigos no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG).

Mirella Farias Rocha

Psicóloga e bacharel em Serviço Social. Doutora, professora da Escola de Serviço Social e tutora do PET Conexões Projeto Político Pedagógico de Tutoria – Grupo Povos de Terreiro (UFRJ). Estudos com ênfase em psicologia social crítica, epistemologias afro-diaspóricas, pensamento radical negro, formação social brasileira, relações raciais, América Latina, pedagogias de recusa, metodologias educativas comunitárias e corpo e memória nas tradições afro-brasileiras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1385420225984940>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5767-8715>

E-mail: mirella.rocha@ufrj.br

Raiane Silva Lima

Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e bolsista do PET-CDSA Gestão Pública, Política e Cidadania, da Universidade Federal de Campina Grande.

Raylson Nascimento dos Santos

Licenciando em Educação do Campo e Projetista do PIBID-Linguagens e Códigos no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG).

Rebeca Cunha Almeida Santos

Graduada em Odontologia pela Universidade Estadual de Feira de Santana, bolsista do PET Odontologia UEFS (2020-2024).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4841920597099508>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-5727-2938>

E-mail: cunhasrebeca@gmail.com

Rozana Aparecida Lopes Messias

Livre docente em Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras pela UNESP (2022). Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista FFC Marília-SP (2009); mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista FCL-Assis-SP Filho (2003); pós-Doutorado em Educação pela Georgetown University- Washington DC - EUA, junto ao Spanish and Portuguese Department (2017-2018 - FAPESP- processo 2017/02937-0). Atua como professora de metodologia de ensino de línguas estrangeiras e Estágio Supervisionado na UNESP-Assis. Atua como líder do Grupo de Pesquisa: Interação Virtual e Teletandem: Línguas Estrangeiras para Todos (InViTe) e faz parte do grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0074027009123924>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8885-0525>

E-mail para contato: rozana.messias@unesp.br.

Valéria Andrade

Professora Doutora no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande e Colaboradora do subprojeto Linguagens e Códigos do PIBID-Educação do Campo (CDSA/UFCG).

Vaniele da Silva Santos

Licencianda em Educação do Campo e Projetista do PIBID-Linguagens e Códigos no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG).

Wisla Ferreira Lima

Licencianda em Educação do Campo e Projetista do PIBID-Linguagens e Códigos no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG).



FORMAÇÃO E PESQUISA EM MOVIMENTO

EXPERIÊNCIAS NO PET, NO PIBID
E NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES