

APRENDENDO A ENSINAR: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO NO PIBID E A FORMAÇÃO

LEARNING TO TEACH: REFLECTIONS ON THE ROLE OF PIBID AND TEACHER TRAINING

Gabrielle Andreza do Nascimento
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
gabrielleandrea85@gmail.com

Pedro Henrique Porto dos Santos
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
peuporto2002@gmail.com

Jaqson Alves Santos
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
jaqson.santos@ufsb.edu.br

Resumo: Este trabalho apresenta a experiência vivenciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), destacando as atividades desenvolvidas e sua contribuição para a formação docente. O projeto foi realizado no Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa (CEDERB), em Teixeira de Freitas-BA, por meio da aplicação de oficinas interdisciplinares que abordaram temas como indústria cultural, música como denúncia social e multiculturalismo. Apesar dos desafios estruturais e das adaptações exigidas pelo Novo Ensino Médio, a experiência proporcionou uma compreensão ampliada da dinâmica escolar e do exercício da docência. O Pibid mostrou-se um espaço privilegiado para a implementação de metodologias ativas, promovendo maior engajamento discente e estimulando práticas pedagógicas inovadoras. Assim, evidencia-se a importância do programa na construção da identidade profissional dos licenciandos, preparando-os para atuar de forma crítica, criativa e reflexiva no contexto educacional.

Palavras-chave: Pibid. Formação Docente. Metodologias Ativas. Ensino Médio.

Abstract: This paper presents the experience developed within the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (Pibid), highlighting the activities carried out and their contribution to teacher education. The project was conducted at Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa (CEDERB), in Teixeira de Freitas, Bahia, through the implementation of interdisciplinary workshops addressing themes such as cultural industry, music as social protest, and multiculturalism. Despite structural challenges and adjustments required by the New High School curriculum, the experience provided a broader understanding of school dynamics and teaching practice. Pibid proved to be a privileged space for implementing active methodologies, fostering greater student engagement and encouraging innovative pedagogical practices. Thus, the program's importance is evidenced in building the professional identity of undergraduates, preparing them to act critically, creatively, and reflectively in educational contexts.

Keywords: Pibid. Teacher Training. Active Methodologies. High School.

1 INTRODUÇÃO

A educação, conforme defende Anísio Teixeira (1968), deve ser um processo que transcende a simples transmissão de conteúdos, promovendo a escuta ativa e a significação daquilo que se ensina. Sob essa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) configura-se como uma ferramenta essencial para repensar práticas pedagógicas, possibilitando aos licenciandos a vivência docente em contextos reais, com abordagem interdisciplinar e colaborativa.

O Pibid é um programa que oferece aos estudantes de licenciatura uma oportunidade de vivenciar a prática docente de forma diferente do convencional, desenvolvendo projetos que auxiliam no aprendizado das turmas. Diante do objetivo de aproximar o graduando da docência numa escola pública estadual ou municipal, várias atividades são propostas durante o período letivo, pelas quais os participantes planejam e executam desde oficinas até eventos, sempre supervisionados por um docente da instituição concedente.

A experiência aqui relatada foi desenvolvida no Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa (CEDERB), em Teixeira de Freitas - BA, durante o ano letivo de 2023, e buscou integrar os conteúdos das disciplinas de História e Sociologia por meio de oficinas que dialogassem com a realidade dos estudantes. O CEDERB é uma instituição de ensino médio regular, com 18 salas de aula e cerca de 79 funcionários entre efetivos e contratados. As salas contam com televisão e acesso à *internet*, mas a unidade dispõe de apenas 20 computadores para os mais de 1.200 alunos matriculados (Censo Escolar, 2022). Devido ao ingresso dos bolsistas no final do ano letivo, as oficinas e demais atividades só puderam ser iniciadas efetivamente em 2023.

Às terças-feiras, realizávamos reuniões de planejamento com o professor supervisor e os demais bolsistas do Pibid, momento em que definíamos as estratégias das oficinas, ajustávamos os conteúdos à realidade das turmas e discutíamos eventuais dificuldades encontradas. Às sextas-feiras, desenvolvíamos as atividades nas três turmas do 1º ano do ensino médio, observando a dinâmica das aulas e coletando impressões sobre o engajamento dos estudantes.

Além disso, mensalmente participávamos de encontros formativos na universidade com o

Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco, ISSN 2316-7297 – Volume 14, Número 02, pág. 161 - pág. 176 , 2025.

professor coordenador, que proporcionavam um espaço de reflexão teórico-prática sobre nossa atuação, alinhando-a aos objetivos do programa e às discussões acadêmicas sobre formação docente.

A transição para o regime do Novo Ensino Médio impactou significativamente o andamento das atividades do Pibid, reduzindo nossa presença a apenas um encontro semanal com cada turma e, por vezes, nem isso, devido a feriados prolongados ou atividades institucionais definidas pela direção. Essa limitação temporal exigiu um planejamento ainda mais cuidadoso das oficinas, no sentido de otimizar cada encontro e evitar que a execução das propostas interferisse no cumprimento do cronograma de conteúdos e avaliações estabelecido pelo professor da disciplina. Tal cenário evidenciou, na prática, a necessidade de flexibilidade e capacidade de adaptação por parte dos bolsistas, características essenciais à formação docente.

O fato de o professor supervisor lecionar tanto Sociologia quanto História favoreceu significativamente o planejamento das oficinas em uma perspectiva interdisciplinar, permitindo a articulação de conceitos e práticas entre as duas áreas. Essa abordagem dialoga com a compreensão de Fazenda (1979, p. 84), para quem “a necessidade da interdisciplinaridade impõe-se não só como forma de compreender e modificar o mundo, como também por uma exigência interna das ciências, que buscam o restabelecimento da unidade perdida do Saber”. Na prática, tal integração possibilitou que os conteúdos fossem explorados de forma contextualizada e conectados às vivências dos estudantes, rompendo com a fragmentação tradicional do currículo e aproximando o conhecimento acadêmico de sua aplicação concreta no cotidiano escolar.

Buscamos, assim, construir uma linha histórica que possibilitasse aos estudantes compreenderem os conceitos sociológicos trabalhados em sala de aula a partir de uma perspectiva contextualizada e significativa. Desta forma, as oficinas foram concebidas com o intuito de despertar o interesse dos alunos por meio da integração entre os conteúdos curriculares e elementos do seu cotidiano, como jogos digitais, música e redes sociais. Tal estratégia, alinhada a pressupostos das metodologias ativas, favoreceu a aproximação entre teoria e prática, estimulando os estudantes a perceberem a relevância dos temas abordados para a sua própria realidade sociocultural.

Entretanto, um dos principais desafios enfrentados ao longo do projeto foi promover a motivação dos estudantes para interagir entre si e participar ativamente das atividades propostas. Observou-se que muitos permaneciam dispersos, concentrados em seus celulares ou isolados, demonstrando pouco interesse em dialogar com os colegas. Essa situação evidencia não apenas uma dificuldade pontual de engajamento, mas um reflexo das transformações nas relações sociais mediadas pela tecnologia, que reconfiguram a atenção e a interação em sala de aula. Tal constatação reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que incorporem criticamente o uso dos dispositivos móveis e favoreçam o desenvolvimento de competências socioemocionais, conforme apontam autores que discutem metodologias ativas e cultura digital na educação (Bender, 2014).

Diante desse cenário, o presente relato tem como propósito não apenas descrever as atividades realizadas no âmbito do Pibid, mas também analisar criticamente os processos de planejamento, execução e avaliação das oficinas, destacando os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para superá-los. Ao fazê-lo, buscamos contribuir com a reflexão sobre a formação inicial de professores, evidenciando como experiências práticas, quando articuladas a fundamentos teóricos, podem potencializar a compreensão do contexto escolar e o desenvolvimento de competências docentes.

Para organizar essa reflexão, nas seções seguintes apresentamos as oficinas desenvolvidas, detalhando seus objetivos, estratégias metodológicas, desafios enfrentados e aprendizagens construídas ao longo do percurso.

2 PLAY, APRENDA E REFLITA: OS JOGOS DIGITAIS NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL

Nossa primeira oficina foi cuidadosamente planejada, com atenção especial à elaboração de recursos visuais que potencializassem a compreensão do conteúdo. Para a parte expositiva, desenvolvemos uma apresentação em *slides* com imagens de jogos populares, como *League of Legends* e *God of War*, a fim de despertar a curiosidade e o engajamento dos estudantes. Paralelamente, elaboramos postagens de divulgação nas redes sociais, buscando ampliar a

antecipação e o interesse pela atividade, integrando elementos da cultura digital ao contexto pedagógico.

A escolha da temática sobre jogos digitais resultou da observação de um número expressivo de alunos que utilizavam seus celulares em sala para acessar jogos como *Free Fire* e *Call of Duty Mobile*. Essa constatação evidenciou a presença marcante da cultura *gamer* no cotidiano discente e apontou um caminho possível para estabelecer pontes entre os interesses dos estudantes e os conteúdos curriculares. Por essa razão, definimos como foco da oficina discutir como os *videogames* se consolidaram como produtos inseridos no contexto da Indústria Cultural (Andrade, 2022), bem como problematizar a polêmica relação entre jogos digitais e violência, questão amplamente debatida naquele período em função dos incidentes envolvendo tiroteios em escolas. Além disso, buscamos evidenciar o potencial pedagógico dos *videogames* como ferramentas de ensino-aprendizagem (Bender, 2014; Zanolla, 2007). Para operacionalizar essa proposta, elaboramos um *quiz* interativo em plataforma digital e, ao final, desafiamos os estudantes a desenvolverem, em grupos, protótipos de jogos digitais inspirados na temática abordada.

Durante a aplicação da oficina, enfrentamos diversas dificuldades estruturais, sendo que uma parte significativa do tempo de aula foi consumida com a preparação dos equipamentos, como a ligação dos aparelhos de TV nas salas. Esses problemas técnicos comprometeram a apresentação dos *slides* em algumas turmas; contudo, a exposição dialogada do conteúdo garantiu que os principais conceitos fossem transmitidos. Por outro lado, a tentativa de articular múltiplos conteúdos e níveis de complexidade em uma única atividade mostrou-se um desafio, prejudicando tanto a dinâmica do *quiz* quanto a execução da proposta de criação dos jogos. Essa experiência evidenciou a necessidade de adequar a profundidade dos temas e a complexidade das tarefas ao tempo disponível e à infraestrutura escolar, reforçando a importância do planejamento flexível e responsivo no contexto da prática docente

Os estudantes demonstraram surpresa diante da temática proposta e, em especial, os meninos participaram ativamente das discussões, trazendo comentários sobre preços e diferenças entre os consoles da *PlayStation*, o que evidenciou um conhecimento prévio significativo sobre o universo

dos jogos digitais. Uma aluna comentou: “Eu nunca tinha pensado que jogo poderia ter relação com o que a gente estuda em sala, mas faz sentido.” O uso de imagens mostrou-se um recurso eficaz para captar a atenção e favorecer a interação, confirmando a importância de estratégias visuais que dialoguem com o repertório cultural dos discentes e estimulem sua participação nas atividades.

Figura 01 – Imagem da atividade realizada no *Kahoot* sobre “Indústria cultural e jogos digitais”.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Contudo, os resultados obtidos com essa oficina ficaram aquém do esperado: apenas dois grupos, compostos por seis alunos cada, da turma do 1º ano D, conseguiram desenvolver o protótipo de jogo digital, enquanto as turmas do 1º ano B e 1º ano C não chegaram a executar a proposta, devido à insuficiência do tempo disponível para a atividade. Essa limitação revelou a dificuldade de compatibilizar propostas mais complexas com a carga horária reduzida das aulas, reforçando a necessidade de calibrar a extensão e a profundidade das tarefas ao contexto temporal e estrutural da escola.

Entretanto, a trívia interativa desenvolvida na plataforma *Kahoot*¹ foi aplicada com sucesso em todas as turmas. Após a exposição dialogada do conteúdo, os estudantes foram organizados em

¹ Link de acesso aos dois jogos criados no site *Wordwall* como objetivo da oficina sobre Indústria Cultural e jogos: <https://wordwall.net/pt/resource/57805056> e <https://wordwall.net/resource/57747449>.

grupos para responder a perguntas de múltipla escolha sobre a temática abordada. A dinâmica promoveu um ambiente lúdico e competitivo, no qual se observou elevado engajamento dos participantes, que demonstraram entusiasmo durante as rodadas e expressaram grande expectativa na revelação dos vencedores. Essa experiência reforçou o potencial de ferramentas digitais gamificadas para estimular a participação ativa e tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e significativo.

Concluimos que essa oficina poderia ter alcançado melhores resultados caso a escola dispusesse de uma infraestrutura mais adequada, com maior número de computadores e uma conexão de *internet* estável. Ainda que o planejamento tenha contemplado a estimativa de tempo necessário e a preparação prévia dos materiais, diversos imprevistos como a demora para o funcionamento dos equipamentos e a dependência de funcionários para questões simples, como acender as luzes das salas, evidenciaram a complexa rede de fatores que impactam o cotidiano escolar. Essa constatação reforça a importância de considerar, no planejamento docente, não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as condições estruturais e organizacionais da instituição.

Dessa forma, constatamos, na prática, que o interesse dos alunos e a iniciativa do professor, embora fundamentais, não são suficientes para garantir os resultados pretendidos quando se enfrenta uma infraestrutura precária e uma baixa articulação entre os diferentes setores da escola. Essa experiência evidenciou que a efetividade das ações pedagógicas depende de um esforço coletivo que envolva não apenas os docentes e discentes, mas também a gestão escolar e os demais profissionais, ressaltando a necessidade de uma cultura colaborativa para a superação dos obstáculos institucionais.

3 NOTAS DE PROTESTO: A MÚSICA COMO VOZ DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Considerando os problemas identificados quanto ao tempo disponível para a realização das oficinas, nossa segunda proposta foi organizada com um planejamento mais simples e objetivo. Mantendo a conexão com o tema da Indústria Cultural (ainda que não fosse o foco central) e articulando-o ao conteúdo sobre a Ditadura Militar, optamos por utilizar músicas como ponto de

partida para introduzir a discussão sobre os movimentos sociais. Dessa forma, a atividade foi estruturada para ser rápida, de fácil compreensão e capaz de sintetizar os principais aspectos da temática proposta.

A partir dessa definição, selecionamos músicas que abordassem (ainda que de maneira sutil) pautas presentes em diversos movimentos sociais, como racismo, feminismo, meio ambiente, direitos da população LGBTQIA+ e política. A escolha das canções considerou a profundidade com que tratam essas temáticas e buscou oferecer, para cada assunto, duas possibilidades: uma abordagem mais direta e outra que exigisse maior interpretação textual, estimulando o pensamento crítico dos estudantes. Essa decisão dialoga com a perspectiva freireana de educação como prática da liberdade, na qual a arte pode ser entendida como instrumento de problematização da realidade (Freire, 1987).

Ressalta-se que não seguimos uma linha histórica específica, o que nos possibilitou incluir desde composições do período militar, como as de Roberto Carlos e Legião Urbana, até músicas de artistas contemporâneos, como Pitty e Johnny Hooker. Em um primeiro momento, apresentamos um trecho da canção “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, contextualizando-o com o período de sua composição e os limites impostos à liberdade de expressão. A partir desse ponto, conduzimos uma discussão sobre o papel da música como ferramenta de denúncia social e como expressão das tensões e resistências presentes em diferentes contextos históricos, alinhando-nos ao entendimento de Giroux (1997) de que a cultura popular pode servir como espaço de resistência e transformação social.

A proposta consistiu em organizar os estudantes em duplas para que escolhessem uma das músicas sugeridas e realizassem uma análise crítica, considerando a importância da canção como instrumento de protesto. Em seguida, deveriam produzir uma breve dissertação sobre a pauta social abordada na obra escolhida. Para apoiar o processo interpretativo, fornecemos questões norteadoras que orientaram a leitura das letras e estimularam o diálogo com os conhecimentos prévios dos alunos, favorecendo a construção de composições autorais a partir das reflexões suscitadas.

A maioria dos estudantes optou por escrever sobre canções que abordavam o racismo, seguidas pelas temáticas feminista e ambiental. Essa escolha revelou maior familiaridade com esses assuntos, evidenciada pelos exemplos apresentados, que frequentemente se concentraram em situações de discriminação, e por argumentos de caráter mais opinativo. Em contrapartida, as canções relacionadas aos direitos da população LGBTQIA+ foram pouco escolhidas, sendo essa a temática menos abordada juntamente com a política. Os textos dessas categorias, em sua maioria, restringiram-se à reprodução de trechos das músicas, apresentando respostas superficiais às questões mais subjetivas.

Esse resultado sugere uma possível falta de conhecimento ou até mesmo dificuldade em abordar temas relacionados à sexualidade e ao gênero, uma vez que tais discussões ainda constituem um tabu no ambiente escolar. Como observa Silva (2022), a educação sexual costuma ser reduzida a uma compreensão restrita, centrada na pornografia e na reprodução humana, deixando de contemplar dimensões mais amplas da cidadania e dos direitos humanos. Ademais, observou-se que apenas alunas optaram por escrever sobre a comunidade LGBTQIA+, o que pode indicar uma maior sensibilidade e maturidade desse grupo em relação à relevância social do tema.

Somado à análise textual, propusemos que as duplas elaborassem desenhos relacionados às temáticas abordadas, inspirando-nos no resultado positivo de uma oficina anterior conduzida por colegas pibidianos, que havia utilizado a produção gráfica como metodologia. Essa abordagem despertou maior interesse dos estudantes, que demonstraram engajamento superior na criação das imagens em comparação à atividade escrita. Alguns desenhos apresentaram valor simbólico e estético significativo, revelando interpretações criativas e críticas que extrapolaram a qualidade mediana observada na maioria dos textos.

Entretanto, a superficialidade observada nos textos também se refletiu em parte dos desenhos. As representações sobre o meio ambiente, por exemplo, frequentemente se restringiram a ilustrações de florestas e lagos, sem aprofundar questões como poluição, desmatamento ou outros problemas socioambientais. De modo semelhante, os desenhos relacionados às temáticas de gênero e sexualidade, em sua maioria, limitaram-se à reprodução de bandeiras LGBTQIA+. Em um caso

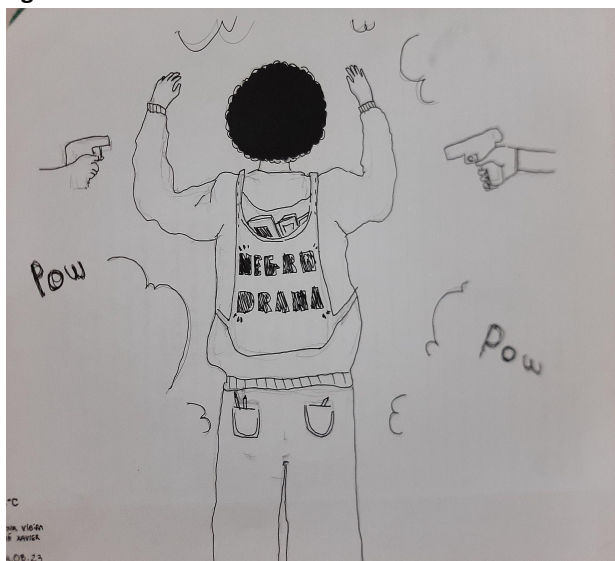
específico, uma aluna representou um armário como metáfora para a vivência da comunidade LGBTQIA+, o que revelou um esforço criativo de interpretação simbólica.

Figura 02 – Desenho representando problemas ambientais na oficina “Música como Denúncia Social”



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Figura 03 – Desenho sobre o racismo na oficina “Música como Denúncia Social”.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Essa atividade mostrou-se mais bem-sucedida que a anterior, pois possibilitou que os estudantes expressassem suas percepções e experiências a respeito de problemas sociais vivenciados ou presenciados, sobretudo o racismo e a violência contra a mulher. Além das produções escritas, a criação simbólica por meio dos desenhos revelou-se uma estratégia eficaz para ampliar o

engajamento discente e fomentar reflexões críticas sobre as denúncias sociais presentes nas músicas trabalhadas. Ao mesmo tempo, para nós, bolsistas, a experiência reforçou a importância de reconhecer e acolher as múltiplas linguagens (textual, visual e simbólica) no processo de ensino-aprendizagem, conforme apontam os estudos de multiletramentos (Rojo, 2012), evidenciando que o trabalho pedagógico com arte e cultura amplia os horizontes da prática docente e favorece uma formação crítica e humanizada.

4 CRIANDO MUNDOS: MITOS, RITUAIS E A SIMBOLOGIA DA MORTE

Na última oficina, o tempo de execução foi novamente comprometido em razão do encerramento do ano letivo. Contudo, diferentemente das anteriores, os estudantes tiveram um prazo ampliado para a realização da tarefa proposta, o que possibilitou maior autonomia no desenvolvimento das atividades.

Considerando que, na disciplina de História, os estudantes haviam estudado o Egito Antigo e, em Sociologia, trabalhavam os conceitos de multiculturalismo e globalização, buscamos elaborar uma atividade que promovesse a integração entre esses conteúdos. Assim, desenvolvemos uma proposta que levasse em conta como diferentes sociedades lidam com o fenômeno natural da morte, explorando rituais fúnebres, mitos e filosofias. Como exemplos, apresentamos o processo de mumificação e a mitologia dos antigos egípcios, os velórios e crenças judaico-cristãs predominantes no Ocidente, a prática da cremação no hinduísmo e as comemorações do *Día de los Muertos no México*, em um exercício comparativo que estimulasse a compreensão da diversidade cultural (Caputo, 2008).

Nesta atividade, os estudantes tiveram maior liberdade imaginativa, pois deveriam criar uma sociedade fictícia, explicando suas crenças, mitos e rituais relacionados ao fim da vida. Inicialmente, propusemos uma produção individual, orientada por quatro questões norteadoras: (1) Quais são os rituais que envolvem o processo da morte?; (2) Existem mitos que expliquem esses rituais?; (3) Qual é a conexão entre esses rituais, mitos e a vida das pessoas dessa cultura?; e (4) Como essa visão influencia as práticas sociais dessa civilização fictícia? Após essas reflexões,

cada estudante escolheria o gênero textual para descrever sua cultura. No entanto, a proposta foi reformulada para facilitar a compreensão, passando a exigir exclusivamente textos narrativos descritivos, sem restrição quanto à poética da escrita. Como de costume, muitos estudantes solicitaram permissão para trabalhar em duplas ou trios, o que, embora tenha favorecido a colaboração, dificultou a avaliação individual do desempenho, tornando complexa a identificação da contribuição de cada participante para o produto final.

Embora, à primeira vista, a proposta pudesse parecer macabra por abordar um tema pouco convencional, os estudantes demonstraram entusiasmo em descrever o “mundo” por eles criado. Alguns textos apresentaram a morte como um fenômeno positivo, com rituais semelhantes aos já praticados no Brasil, enquanto outros descreveram práticas mais violentas, aproximando-se da estética das narrativas de terror e fantasia. Essa diversidade de abordagens evidenciou a criatividade dos participantes e sua capacidade de reinterpretar elementos culturais a partir de referenciais próprios, corroborando a ideia de que a aprendizagem criativa estimula a autonomia e a autoria (Vygotsky, 2007).

Todavia, identificamos que alguns trabalhos haviam sido produzidos com o auxílio de Inteligência Artificial (IA). A análise revelou descrições e respostas idênticas em diferentes textos, além de títulos semelhantes, frequentemente vagos e pouco criativos. Esse cenário nos levou a refletir e investigar estratégias para identificar e lidar com o uso dessas ferramentas em sala de aula. Em uma análise mais aprofundada, compreendemos que o emprego de ferramentas como o *ChatGPT* pode ser caracterizado como uma forma de plágio, na medida em que gera textos que imitam, de forma detectável, conteúdos preexistentes (Marques; Rodrigues; Rodrigues, 2023).

Diante dessa constatação, testamos três ferramentas que calculam a probabilidade de um texto ter sido gerado por Inteligência Artificial: *GPT-2 Output Detector*, *Writer AI Content Detector* e *Content at Scale*. Contudo, identificamos limitações significativas nesses sistemas, uma vez que, como era esperado, os algoritmos de IA têm se tornado cada vez mais sofisticados, dificultando a detecção de conteúdos gerados artificialmente. Além disso, observamos que textos em língua portuguesa eram, de modo geral, automaticamente classificados como humanos por essas plataformas,

evidenciando a necessidade de aprimoramento dos mecanismos de detecção para outros idiomas e contextos culturais.

Apesar desse desafio, o objetivo central da atividade, incentivar a produção escrita com liberdade criativa, dentro de um tema delimitado (a mitologia, simbologia e ritualística da morte em uma cultura fictícia) foi parcialmente alcançado. Alguns estudantes demonstraram boa compreensão dos conceitos abordados, conseguindo aplicá-los de forma criativa e original, o que evidencia o potencial da proposta para estimular a reflexão e a autoria discente, mesmo diante das limitações encontradas.

De modo geral, a oficina teve como finalidade aprofundar o aprendizado sobre os principais aspectos do tema por meio da produção textual, reservando a maior parte do tempo para a execução da atividade e o esclarecimento de dúvidas sobre seu funcionamento. Entretanto, observou-se que uma parte considerável das turmas apresentou dificuldades para compreender a proposta, o que levou muitos estudantes a responderem de forma superficial às questões norteadoras, recorrendo a pesquisas rápidas na *internet* ou mesmo a textos gerados por Inteligência Artificial.

Dessa forma, constatamos que trabalhar com a produção de textos apresenta desafios mais complexos em comparação à produção de desenhos, como já observado na segunda oficina. Mesmo nos casos de plágio, a cópia de imagens mostrou-se mais facilmente identificável e menos recorrente do que o uso de textos gerados automaticamente por ferramentas de Inteligência Artificial, evidenciando um novo campo de atenção para a prática docente e a necessidade urgente de promover o letramento digital crítico (Buckingham, 2010; Rojo, 2012).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo o processo criativo das oficinas, desde sua concepção até sua aplicação e avaliação, emergem reflexões relevantes para a prática docente. É imprescindível reconhecer que o ambiente escolar é dinâmico e atravessado por múltiplas nuances, sendo cada situação observada resultado de uma rede complexa de fatores contextuais. Assim, torna-se um equívoco analisar a

escola de forma isolada, sem levar em conta os contextos territoriais, culturais e socioeconômicos que moldam a instituição e os sujeitos que dela fazem parte, constitui um equívoco que empobrece a compreensão do processo educativo (Charlot, 2000; Candau, 2016).

Desde o início, as semanas de observação mostraram-se fundamentais para compreender a dinâmica da turma e elaborar estratégias de abordagem que considerassem as relações estabelecidas entre os estudantes e destes com o docente. Contudo, ao buscar temas que despertem o interesse discente, corre-se o risco de assumir presunções equivocadas, como acreditar que as preferências de um grupo representam a totalidade da turma ou que os estudantes não possam se interessar por conteúdos inicialmente desconhecidos. Assim, pode ser mais eficaz identificar tendências contemporâneas e integrá-las ao conteúdo escolar por meio de diferentes mídias e estratégias, incluindo a experimentação, a fim de ampliar as possibilidades de engajamento e aprendizagem (Buckingham, 2010; Rojo, 2012).

A partir desse planejamento, as ideias que apresentarem melhores resultados devem ser aprimoradas, sem, contudo, se tornarem um ponto de estagnação. Oficinas aplicadas em diferentes turmas não produzem efeitos idênticos, e temas distintos demandam abordagens específicas. Por outro lado, desconsiderar a falta de entusiasmo de algumas turmas diante de projetos mais complexos pode ser um equívoco, especialmente considerando o tempo limitado para acompanhar e orientar os grupos. Nesse contexto, atividades mais simples e objetivas podem se mostrar mais eficazes para garantir a participação e o engajamento discente, sem renunciar à qualidade formativa (Sacristán, 2000).

Não se trata, contudo, de desconsiderar a relevância de tarefas de fácil execução, como observado nas oficinas 2 e 3. Embora a primeira atividade tenha demandado um processo mais elaborado, as demais evidenciaram que abordagens mais diretas podem cumprir eficazmente seus objetivos, favorecendo a fixação de conteúdos, o estímulo à criatividade e o desenvolvimento de habilidades específicas. Dessa forma, o desafio do professor consiste em equilibrar a complexidade das propostas com a viabilidade de execução, sem comprometer a intencionalidade pedagógica (Ausubel, 2003).

Diante disso, a principal questão que emerge é como engajar os estudantes em atividades que não sejam meramente mecanicistas, mas que também possam ser concluídas dentro do tempo disponível. Nesse sentido, a prática pedagógica requer um equilíbrio entre qualidade e quantidade, criatividade e normatividade, estando constantemente atravessada por uma lógica produtivista que pressiona por resultados em prazos reduzidos, na qual a tecnologia e a demanda por eficiência desempenham papéis centrais (Bender, 2014; Giroux, 1997).

No contexto da formação docente, as experiências promovidas pelo Pibid fomentam reflexões acerca do uso de celulares e da *internet* em sala de aula, ampliando o debate sobre como essas ferramentas podem ser apropriadas de maneira crítica e pedagógica. Isso inclui, por exemplo, explorar a produção de textos com apoio de ferramentas como o *ChatGPT*, que posteriormente podem ser analisados e discutidos pelos próprios estudantes, promovendo letramento digital crítico e estimulando a autoria reflexiva. (Rojo, 2012).

Assim, as experiências relatadas evidenciam que a formação docente inicial, quando articulada a práticas pedagógicas inovadoras e fundamentadas teoricamente, contribui não apenas para a aprendizagem dos estudantes, mas também para a construção de um olhar crítico e reflexivo sobre os desafios e possibilidades do fazer docente.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elizabeth Suazo. **Games e a indústria cultural: o impacto sociocultural dos jogos eletrônicos**. 2022. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos**. Tradução de Fernando Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/noticias/dados-do-censo-escolar-da-educacao-basica-2022-sao-divulgados-pelo-mec-e-inep/3128853.html>. Acesso em: 18.fev.2025.

BUCKINGHAM, David. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. São Paulo: Paulinas, 2010.

CAPUTO, Rodrigo Feliciano. **O homem e suas representações sobre a morte e o morrer: um percurso histórico.** *Revista Multidisciplinar da Uniesp*, p. 73-80, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural: mediações necessárias.** Petrópolis: Vozes, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro.** São Paulo: Editora Loyola, 1979.

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

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARQUES, Fabrício. **O plágio encoberto em textos do ChatGPT.** *Revista Pesquisa Fapesp*, nº 326, p. 40-41, 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-plagio-encoberto-em-textos-do-chatgpt/>. Acesso em: 20 jul. 2025

RODRIGUES, O. S.; RODRIGUES, K. S. **A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT.** *Texto Livre*, v. 16, p. e45997, 2023.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Davi Cerqueira da. **A ausência do debate sobre educação sexual nas escolas e a banalização da desinformação acerca do corpo humano e das relações sexuais.** In: VIII CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2022, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88010>. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ZANOLLA, S. R. S. **Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico.** *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1329-1350, set. 2007.