FORMICE 2024

Anais do II Fórum Latinoamericano de Formação Inicial e continuada de educadores

5 Anos
RECONECTA
Editora Científica e Eventos

FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES

13 a 15 de dezembro de 2024

ISBN: 978-65-85105-30-9

Realização: Reconecta Soluções Educacionais
CNPJ 35.688.419/0001-62
Fone: (17) 99175-6641. Website: reconectasolucoes.com.br
contato@reconectasolucoes.com.br

Editoração: Eliza Wenceslau; Maxwell Luiz da Ponte
Arte Gráfica: Eliza Carminatti Wenceslau
Arte da capa: Maxwell Luiz da Ponte

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.

ÁREAS TEMÁTICAS

Foram aceitas submissões de trabalhos empíricos, de revisão e relatos de experiência que abordem mudanças e avanços conceituais e teóricos, apresentem estratégias e recursos inovadores e comuniquem perspectivas futuras vinculadas às seguintes áreas temáticas:

1. Recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão

2. Relato de experiência na formação inicial em Estágios Supervisionados

3. Experiências e pesquisas em formação continuada de professores

COMISSÃO CIENTÍFICA

- Débora correia Santana
- Eliza Carminatti Wenceslau
- Guilherme Gonçalves Costa
- Icaro Jael Mendonça Moura
- Lidianne Salvatierra Paz Trigueiro
- Márcia Maria Pinheiro de Sousa Castro
- Maxwell Ponte
- Richard Tarcísio de Lima Alves

PROGRAMAÇÃO

DIA 13/ DEZEMBRO
1º Seção de Conferência: **Sessão de Apresentação de Trabalhos – Recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão.**

METODOLOGIAS ATIVAS E OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM (ODA) NO ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA NA RESIDÊNCIA EDUCACIONAL.
trabalho completo/ 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Camila Rodrigues Palomo

MUSEU EM MINIATURA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS NO MUSEU DA INDÚSTRIA.
trabalho completo/ 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Carlos Rafael Fernandes Matias

O JOGO TEMÁTICO DIREITOS INDÍGENAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
resumo simples / 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Marcia Pires Saraiva

DO DESCARTE CONSCIENTE À SUSTENTABILIDADE: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E QUÍMICA
trabalho completo/ 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Andréa Aparecida Ribeiro Alves, Sophia Cunha Quintella, Rebeca Paschoal Menezes Costa, Isabelle da Silva Rosa Chaves, Hadrielle Rodrigues de Aquino, Ana Angelica Rodrigues De Oliveira

PROGRAMAÇÃO

DIA 13/ DEZEMBRO
1º Seção de Conferência: **Sessão de Apresentação de Trabalhos – Recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão.**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A QUÍMICA: CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O DESPERDÍCIO E O APROVEITAMENTO INTEGRAL DE ALIMENTOS
trabalho completo / 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Andréa Aparecida Ribeiro Alves, Sophia Cunha Quintella, Rebeca Paschoal Menezes Costa, Isabelle da Silva Rosa Chaves, Hadrielle Rodrigues de Aquino, Ana Angelica Rodrigues De Oliveira

CONSTRUÇÃO E USO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GRÁFICOS EM AULAS DE GEOGRAFIA
trabalho completo (anais) / 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Lucas Ramos Silva, Joeliton de Souza Almeida

CUIDADORES ESCOLARES: RESULTADOS PRELIMINARES DE PROJETOS DE PESQUISA NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO COMPONENTE CURRICULAR DE EXTENSÃO
trabalho completo (anais) / 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Raquel Lima De Freitas, Elisalda Maria Gomes Oliveira

PROGRAMAÇÃO

DIA 13/ DEZEMBRO
2º Seção de Conferência: **Sessão de Apresentação de Trabalhos – Recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão.**

O EJA E AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS – UM ESTUDO DE CASO ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HORIZONTINA CONCEIÇÃO- ILHÉUS - BA
trabalho completo/ 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: juliana chervinski, Valentina Paz Tobar Tobar, Diana Ferreira Campos Schroeder

CÍRCULOS DE PAZ – JUSTIÇA RESTAURATIVA – NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HORIZONTINA CONCEIÇÃO – ILHÉUS - BA
resumo simples / 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Juliana Chervinski, Valentina Paz Tobar Tobar, Diana Ferreira Campos Schroeder

TRILHAS MATEMÁTICAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA VIVIDA
trabalho completo/ 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Janecler Aparecida Amorin Colombo, Edinéia Zarpelon, Élida Maiara Velozo de Castro, Milena Bach

UMA "VOLTA" PELA ELETROQUÍMICA
trabalho completo/ 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Caroline Auxiliadora Ribeiro de Moraes

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA POR FUTUROS PROFESSORES DE FÍSICA ATRAVÉS DA MOBILIZAÇÃO DE DISTINGOS GÊNEROS TEXTUAS
trabalho completo/ 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Maria Amélia Monteiro

PROGRAMAÇÃO

DIA 13/ DEZEMBRO
2º Seção de Conferência: **Sessão de Apresentação de Trabalhos – Recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão.**

ENSINO DE ROBÓTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ABORDAGENS DIDÁTICAS, DESAFIOS E IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
trabalho completo/ 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Andreza Cristine Marata Dalaqua

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM MEDIADORA: O JOGO DAS PROPRIEDADES COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NO ENSINO DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS
trabalho completo/ 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Marta De Lima Silva, Erick Igor Mousinho de Souza, José Aparecido César Alves

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS
resumo simples / 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Apresentador: Cláudia Maria de Sousa Freire, Braian Garrito Veloso

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO COM PROTAGONISMO DISCENTE
trabalho completo/ 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Aline Do Carmo França Botelho

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA
resumo simples / 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Aline Do Carmo França Botelho

PROGRAMAÇÃO

DIA 13/ DEZEMBRO
2º Seção de Conferência: **Sessão de Apresentação de Trabalhos – Recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão.**

USO DE NUVEM DE PALAVRAS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA
trabalho completo/ 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Aline Do Carmo França Botelho

ANÁLISE DE MÚSICAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA UMA EDUCAÇÃO QUESTIONADORA E LIBERTADORA.
resumo simples / 1 - recursos didáticos e estratégias elaborados em disciplinas da licenciatura ou extensão
Apresentador: Aline Do Carmo França Botelho

PROGRAMAÇÃO

DIA 14/ DEZEMBRO
3º Seção de Conferência: **Sessão de Apresentação de Trabalhos – Relato De Experiência Na Formação Inicial Em Estágios Supervisionados.**

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ANÁLISE COMPARATIVA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO INTERIOR DO ESTADO DO PARANÁ
trabalho completo/ 2 - relato de experiência na formação inicial em estágios supervisionados
Apresentador: Cleonis Viater Figueira, Gabriela Alves

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES PARA O CAMINHO DA DOCÊNCIA EM ODONTOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA.
resumo simples / 2 - relato de experiência na formação inicial em estágios supervisionados
Apresentador: Gabriela Landa Siqueira Rocha, Maria Vitória de Sá Zeferino

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA
trabalho completo/ 2 - relato de experiência na formação inicial em estágios supervisionados
Apresentador: Maiane Gomes Pinto

O ESTÁGIO SUPERVSIONADO NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA
resumo simples / 2 - relato de experiência na formação inicial em estágios supervisionados
Apresentador: Adriana Lima Monteiro Cunha, Vitória Nunes de Oliveira

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMERICA LATINA EM DIFERENTES CONTEXTOS - BRASIL E CUBA
trabalho completo/ 2 - relato de experiência na formação inicial em estágios supervisionados
Apresentador: Elisabeth dos Santos Tavares

PROGRAMAÇÃO

DIA 14/ DEZEMBRO
3º Seção de Conferência: **Sessão de Apresentação de Trabalhos – Relato De Experiência Na Formação Inicial Em Estágios Supervisionados.**

CONSTRUÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE BOM JESUS, PIAUÍ (2024)
resumo simples / 2 - relato de experiência na formação inicial em estágios supervisionados
Apresentador: Maria De Jesus Oliveira Dos Santos, Talyta Marjorie Lira Sousa, Adriana Lima Monteiro Cunha

VIVÊNCIAS NO CHÃO DA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
trabalho completo/ 2 - relato de experiência na formação inicial em estágios supervisionados
Apresentador: Milena Pinheiro Brum, Phillip Vilanova Ilha, João Gewehr, Graziela Nunes Rodrigues

EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA
resumo simples / 2 - relato de experiência na formação inicial em estágios supervisionados
Apresentador: Paula Fabichaki Pereira

DA TEORIA À PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA
resumo simples / 2 - relato de experiência na formação inicial em estágios supervisionados
Apresentador: Paula Fabichaki Pereira

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EJA: PERSPECTIVAS SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO DE JOVENS E ADULTOS
trabalho completo/ 2 - relato de experiência na formação inicial em estágios supervisionados
Apresentador: Kênya Jessyca Martins De Paiva, Nathalia Madeira Araujo

PROGRAMAÇÃO

DIA 14/ DEZEMBRO
4º Seção de Conferência: **Sessão de Apresentação de Trabalhos – Relato De Experiência Na Formação Inicial Em Estágios Supervisionados.**

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR
resumo simples / 2 - relato de experiência na formação inicial em estágios supervisionados
Apresentador: Maria Lídia Gomes da Silva

O ESTÁGIO SUPERVSIONADO NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA
trabalho completo / 2 - relato de experiência na formação inicial em estágios supervisionados
Apresentador: Adriana Lima Monteiro Cunha, Vitória Nunes de Oliveira

O USO DA CAIXA SENSORIAL COMO METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
trabalho completo/ 2 - relato de experiência na formação inicial em estágios supervisionados
Apresentador: juliana chervinski, Valentina Paz Tobar Tobar, Diana Ferreira Campos Schroeder

CONSTRUÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE BOM JESUS, PIAUÍ (2024)
trabalho completo/ 2 - relato de experiência na formação inicial em estágios supervisionados
Apresentador: MARIA DE JESUS OLIVEIRA DOS SANTOS, Talyta Marjorie Lira Sousa, Adriana Lima Monteiro Cunha

PROGRAMAÇÃO

DIA 15/ DEZEMBRO
5º Seção de Conferência: **Sessão de Apresentação de Trabalhos – Experiências E Pesquisas Em Formação Continuada De Professores.**

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EDUCAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁXIS
trabalho completo/ 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Apresentador: LEANDRO DOS SANTOS, Kaique de Oliveira

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO – Análise da base SciELO/Brasil (2018-2023)
trabalho completo/ 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Apresentador: Ivan Pereira Quintana

PEER INSTRUCTION COMO METODOLOGIA ATIVA EM SALA DE AULA: UM ENSAIO TEÓRICO
resumo simples / 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Apresentador: Leônidas Luiz Rubiano de Assunção

LETRAMENTO E CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO DOCENTE
trabalho completo/ 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Apresentador: Leônidas Luiz Rubiano de Assunção

FORMANDO MINHA IDENTIDADE COMO PROFESSOR DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS
trabalho completo/ 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Apresentador: JAILTON DE JESUS COSTA, LUCAS RAMOS SILVA, Joeliton de Souza Almeida

A NAVEGAÇÃO RIZOMÁTICA COMO METODOLOGIA DIDÁTICA EM PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES
trabalho completo / 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Apresentador: Cleber de Carvalho Lima

A IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA NA INCLUSÃO ESCOLAR
trabalho completo/ 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Apresentador: Gildasio Luiz da Silva Carvalho

PROGRAMAÇÃO

DIA 15/ DEZEMBRO
5º Seção de Conferência: **Sessão de Apresentação de Trabalhos – Experiências E Pesquisas Em Formação Continuada De Professores.**

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O LETRAMENTO RACIAL: AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03
trabalho completo/ 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Apresentador: Magno Santana da Silva

O USO DA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGENS
resumo simples / 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Apresentador: Raquel Konrath, Delci Heinle Klein, Flavia Izabel Keske Cassemiro

DESAFIOS E FRAGILIDADES DA DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI: A TECNOLOGIA DIGITAL DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA
trabalho completo/ 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Apresentador: Eliane Damian De Bona de Oliveira, Paula Fabichaki Pereira, Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher

REVITALIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO ESPAÇO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ITUPORANGA
trabalho completo/ 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Selecione o apresentador

CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES: ELABORAÇÃO DE POWERPOINT
trabalho completo / 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Apresentador: Caroline Auxiliadora Ribeiro de Moraes

HISTÓRIAS DE PROFESSORAS INDÍGENAS: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO
resumo simples / 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Apresentador: Marcia Pires Saraiva

PROGRAMAÇÃO

DIA 15/ DEZEMBRO
5º Seção de Conferência: **Sessão de Apresentação de Trabalhos – Experiências E Pesquisas Em Formação Continuada De Professores.**

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE: COMO UM NÚCLEO DE APOIO À DOCÊNCIA PODE CONTRIBUIR?
resumo simples / 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Apresentador: Cinthia Furst Leroy Gomes Bueloni, Larissa Heltne Bassan, Daniela Alves Silva, Bárbara Juliana Pinheiro Borges

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES EM CONTEXTO
trabalho completo (anais) / 3 - experiências e pesquisas em formação continuada de professores
Apresentador: Géssica Cristina Nicodemo Proença, Nathalia Capóia de Osti

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

CÍRCULOS DE PAZ – JUSTIÇA RESTAURATIVA – NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HORIZONTINA CONCEIÇÃO – ILHÉUS - BA

Juliana Chervinski[1], Diana Ferreira Campos Schroeder[2], Valentina Paz Tobar Tobar[3]

Resumo

Este estudo explora a implementação de práticas restaurativas como método de gestão de conflitos e de promoção de um ambiente pacífico no contexto escolar. Motivado pela necessidade de superar desafios enfrentados na resolução de conflitos e fomentar uma abordagem inclusiva, o trabalho examina conceitos centrais da Justiça Restaurativa e de práticas pedagógicas transformadoras, com base nas teorias de Howard Zehr e Paulo Freire. Para investigar a eficácia dessas práticas, foi realizada uma intervenção pedagógica na Escola Municipal Professora Horizontina Conceição, em Ilhéus, Bahia, utilizando os Círculos de Paz como estratégia para facilitar o diálogo e a resolução pacífica de conflitos. A metodologia consistiu em observações participativas e atividades práticas, envolvendo diretamente os alunos, que foram incentivados a participar ativamente dos círculos, o que proporcionou uma experiência imersiva nas práticas restaurativas. Os resultados indicaram uma melhora significativa no ambiente escolar, com maior engajamento dos alunos e uma abordagem mais construtiva e pacífica para resolver conflitos. A participação ativa nos Círculos de Paz possibilitou aos estudantes o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e diálogo, essenciais para uma convivência harmoniosa. A metodologia utilizada, baseada na prática ativa e no envolvimento dos alunos em situações simuladas de resolução de conflitos, refletiu os princípios da Justiça Restaurativa, reforçando a escola como espaço de cooperação e comunicação aberta. Além disso, a intervenção pedagógica evidenciou que a aprendizagem significativa, se alinha com as práticas restaurativas, pois possibilita que os alunos compreendam e internalizem os valores de respeito mútuo e reparação de danos, promovendo uma experiência educativa que transcende o conteúdo acadêmico. Apesar dos resultados positivos, a implementação dos Círculos de Paz enfrentou desafios, como a resistência inicial de alguns alunos e o tempo limitado para a realização completa das atividades. É comum que práticas restaurativas encontrem resistência em ambientes educacionais com métodos tradicionais punitivos. No entanto, a introdução gradual e o trabalho de sensibilização permitiram que essa resistência fosse superada, promovendo uma aceitação mais ampla entre alunos e professores. Outro desafio foi o tempo restrito para a realização dos círculos, o que exigiu adaptações na metodologia. Mesmo assim, os resultados sugerem que, com um planejamento mais extenso, a prática restaurativa poderia alcançar impactos ainda maiores no clima escolar. Este trabalho proporcionou percepções valiosas sobre os benefícios das práticas restaurativas, revelando o potencial da Justiça Restaurativa para transformar o ambiente educacional. A prática dos Círculos de Paz mostrou-se eficaz na promoção de uma cultura de paz e respeito, destacando-se como alternativa mais humanizada em comparação aos métodos disciplinares tradicionais. Além disso, o estudo ressalta a importância da formação continuada

[1]Licencianda em Pedagogia,graduada em História, Geografia e Sociologia, mestranda do PRODEMA-UESC. juchervinski@gmail.com
[2] Licencianda em Educação Física, bacharelanda em Direito, Administradora de empresa e mestranda do PRODEMA - UESC. e-mail: dianafcamposs@hotmail.com
[3] Turismóloga, mestranda do PRODEMA- UESC. E-mail: valentinapaztt@gmail.com

dos docentes e da autoavaliação das práticas pedagógicas para aprimorar a gestão de conflitos e promover um ambiente de inclusão. Por fim, recomenda-se a integração contínua dos princípios da Justiça Restaurativa no cotidiano escolar e a capacitação dos profissionais, visando a sustentabilidade e a ampliação dessa abordagem transformadora.

Palavras-chave: Justiça restaurativa. Círculos de paz. Escola pública.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

ANÁLISE DE MÚSICAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA UMA EDUCAÇÃO QUESTIONADORA E LIBERTADORA.

Aline do Carmo França-Botelho[1]

Resumo

A educação contemporânea tem sido embasada na busca pelo protagonismo do aluno e pela superação da educação bancária, como já destacava Paulo Freire, em sua Pedagogia da Libertação. Na atualidade, ensinar a questionar deve ser uma premissa dos educadores, pois ela contribui para que os estudantes aprimorem sua capacidade de pensar criticamente, raciocinar de maneira lógica e exercer uma cidadania engajada. Com o intuito de elaborar metodologias não expositivas e mais problematizadoras, o uso da música vem sendo proposto como uma estratégia de ensino, não somente na educação infantil, mas em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior e na educação continuada. Uma música está carregada de mensagens e ideologias que, ao serem exploradas como recursos didáticos em aulas, podem ser meios muitos interessantes de abordagem de certos conteúdos, indo além da ludicidade. A interpretação ultrapassa a letra da música, mas, através dela, associada à melodia, é possível encontrar as intenções do compositor, o que ele instigou as pessoas a pensar ao escrevê-la. Mas vale ressaltar que tudo está impregnado de muita subjetividade, ao analisar uma música é possível associar as próprias visões e valores pessoais, dando sentidos únicos aos versos que a compõe. Acima de tudo, a música pode ser um meio extremamente eficaz de desenvolvimento da análise crítica por parte dos alunos. A presente pesquisa objetivou conhecer a aplicabilidade da análise de músicas como estratégia de ensino em formação inicial e continuada de professores. Nota-se que a música pode aumentar o interesse quanto aos conteúdos, trazendo mais entusiasmo às atividades em sala de aula. Assim, a incorporação da música em diferentes contextos é muito positiva, propiciando um aprendizado alegre e motivador, mas também de estímulo ao pensamento e as atitudes questionadoras por parte dos educandos. Nesse contexto é altamente recomendada que a educação inicial e continuada de professores aborde a música como estratégia de ensino.

Palavras-chave: Estratégias de ensino. Educação problematizadora. Música.

[1] Doutora, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Campus Araxá, aline.bot@gmail.com

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA

Aline do Carmo França-Botelho[1]

Resumo

A Aprendizagem Baseada em Problemas, mais conhecida como *Problem Based Learning* (PBL) é uma metodologia ativa instrucional que incentiva os alunos a aprender e aplicar o conhecimento e habilidades por meio de uma experiência envolvente. O objetivo desta pesquisa é conhecer as aplicabilidades e os benefícios da metodologia em conteúdos de Biologia no ensino médio no Brasil. A PBL está cada vez mais sendo utilizado em escolas e outros ambientes educacionais, com diferentes contextualizações para os vários níveis de ensino, disciplinas e objetivos de aprendizagem. Embora os benefícios sejam claros, essa mudança no ensino e na aprendizagem pode ser desafiadora para muitos educadores, principalmente na educação básica. PBL requer pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e várias formas de comunicação. Ela apresenta oportunidades para um aprendizado mais profundo, contextualizado e favorece o desenvolvimento de habilidades importantes vinculadas à preparação para a faculdade e a carreira. Para responder a uma pergunta motivadora e criar um trabalho de alta qualidade, os alunos precisam fazer muito mais do que lembrar informações. Eles precisam usar habilidades de pensamento de ordem superior e aprender a trabalhar em equipe. Nas sessões tutoriais do PBL há uma série de ações interrelacionadas. Inicialmente se faz a colocação do cenário (situações-problema) aos alunos. Logo após é realizado um levantamento dos tópicos e questões principais ligadas ao tema apresentado e, finalmente, procura-se por soluções por meio de atividades de investigação. Há relatos de aplicações na educação básica, inclusive na rede pública, para diversos assuntos da Biologia na constituição dos problemas, tais como: Genética, Doenças Infecciosas, Célula, Células Sanguíneas, Divisão Celular, Mutação Celular, Doação de Órgãos. Para a Genética, por exemplo, um relato científico de resultados de sessões tutoriais do método PBL evidenciaram êxito no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e boa aceitação na realização das atividades. Diante disso, é possível afirmar que o ensino médio brasileiro, em disciplinas como a Biologia, pode obter importantes melhorias no ensino-aprendizagem a partir da PBL.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas. *Problem Based Learning* (PBL). Ensino de Biologia.

[1] Doutora, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Campus Araxá, aline.bot@gmail.com

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

O JOGO TEMÁTICO "DIREITOS INDÍGENAS": UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marcia Saraiva[1]

Resumo

O jogo temático "Direitos Indígenas" foi produzido no âmbito do Projeto de Extensão Contextos Interculturais de Ensino: construindo novas práticas pedagógicas a partir da elaboração de materiais didáticos para a sala de aula indígena. A área de abrangência deste projeto é caracterizada pela diversidade indígena, com etnias pertencentes aos troncos linguísticos Tupi, Jê e Caribe. Pesquisas arqueológicas indicam que a presença indígena nessa área teria mais de cinco mil anos antes do presente. A história desses povos pode ser observada tanto por meio de documentos oficiais, crônicas de viajantes, vestígios arqueológicos, quanto através da memória dos indígenas e suas diferentes expressões culturais, realidades e contextos. Diante dessa diversidade étnica tem-se como objetivo realizar uma discussão teórico e prática sobre a Questão Indígena na sala de aula, propondo como metodologia o uso do Jogo didático com o tema dos Direitos indígenas. Subtemas como Demarcação, Educação, Identidade e Representatividade indígena foram abordados. Desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil (CF) que os Povos Indígenas tem seus direitos fundamentais assegurados. Entres eles foram reconhecidos a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, publicado em 1988, no que se refere a educação, a escola passou a ter que atender os princípios constitucionais adotando um perfil especifico e diferenciado, sendo concebida e planejada de acordo com as aspirações particulares de cada povo indígena. A partir dos princípios constitucionais e da legislação educacional em vigor o ensino em contextos indígenas passou a valorizar seus sistemas de conhecimentos próprios, mas sem deixar de reconhecer e valorizar outros conhecimentos. Nesta direção, a educação intercultural se constituiu em um princípio legal que atualmente norteia a educação escolar indígena e mediante a esse novo ordenamento Jurídico torna-se relevante refletir sobre as concepções e práticas pedagógicas em sala de aula. O resultado deste trabalho foi a troca de saberes gerados a partir da discussão do tema proposto assim como a construção de um conhecimento critico seja pelos estudantes indígenas como para professores e graduandos. O jogo foi aplicado na turma do 7º ano de uma escola pública que atende indígenas da etnia Juruna, Xipaia assim como alunos não indígenas. Entende-se que compreender os direitos indígenas é essencial para promover a justiça social, a inclusão e o respeito à diversidade cultural e os jogos didáticos usados de modo interdisciplinar contribuem para um diálogo com os saberes indígenas e não indígenas, além de propiciar a criação de novas metodologias.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Projeto de extensão. Ensino de eografia e de História. Jogos didáticos

[1] Doutora em Educação, UFPA.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA

Paula Fabichaki Pereira[1]

Resumo

O programa Residência Pedagógica, desenvolvido no âmbito da formação inicial de professores, visa integrar teoria e prática, proporcionando experiências reais em sala de aula. Esta experiência é especialmente relevante para futuros educadores, pois permite uma imersão no cotidiano escolar, promovendo o desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais. Este resumo relata como a participação nesse programa influenciou minha prática como professora de Geografia. O principal objetivo da experiência do Residência Pedagógica foi aprofundar minha compreensão sobre as dinâmicas escolares e as metodologias de ensino, com foco específico no ensino de Geografia. Pretendi refletir sobre as práticas pedagógicas e adaptá-las para atender melhor às necessidades dos alunos, desenvolvendo uma abordagem mais crítica e contextualizada. A metodologia adotada envolveu a observação de aulas, planejamento conjunto com professores experientes e a aplicação de atividades práticas em sala de aula. Durante o período de residência, participei de reuniões pedagógicas e grupos de discussão que abordavam temas como o currículo e a diversidade cultural. Além disso, elaborei e implementei, com o auxílio do supervisor, projetos de ensino que integraram conteúdos geográficos com a realidade dos estudantes. Os resultados da experiência foram significativos. Primeiramente, percebi uma melhora na minha capacidade de planejamento e execução de aulas. A observação de professores experientes me proporcionou novas perspectivas sobre a didática e a importância de adaptar o conteúdo às realidades dos alunos. Além disso, ao aplicar projetos interativos, como uso do Google Earth e o uso de jogos, notei um aumento no engajamento dos alunos e na sua compreensão dos conceitos geográficos. As trocas de experiências com outros residentes e professores e principalmente a aplicação de aulas nesse período de estágio, enriqueceram minha prática, permitindo-me refletir criticamente sobre as metodologias ativas e o uso de recursos digitais no ensino. Desta forma, após terminar a graduação já iniciei no mestrado acadêmico com o intuito de investigar as percepções dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de geografia. Por tanto, concluo que a experiência no Residência Pedagógica foi essencial para minha formação como professora de Geografia. A experiência não apenas ampliou meu repertório pedagógico, mas também reforçou a importância de aprofundamento de novas práticas de ensino.

Palavras-chave: Experiência. Geografia. Residência Pedagógica.

Fonte de Financiamento: Programa de Residência Pedagógica – CAPES.

[1] Mestre do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, paulafabichaki@hotmail.com;

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

DA TEORIA À PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

Paula Fabichaki Pereira[1]

Resumo

O estágio supervisionado é uma etapa essencial na formação docente, permitindo que o futuro professor articule teoria e prática em um contexto real. Para Tardif (2014), o conhecimento docente se constrói na interação direta com a prática, enquanto Pimenta (2004) ressalta que o estágio promove o desenvolvimento da autonomia profissional e uma compreensão crítica do ambiente escolar. Dessa forma, o estágio torna-se um espaço de construção de saberes pedagógicos e de fortalecimento da identidade docente. A experiência no Estágio Supervisionado durante a Licenciatura em Geografia foi fundamental para meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Durante esse período, tive a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar em uma escola pública, o que me permitiu compreender a realidade da educação e a importância do ensino de geografia. Desde o início, fui acolhido por uma equipe de professores que me incentivou a observar e participar ativamente das aulas. A ansiedade inicial deu lugar à empolgação ao perceber que estava prestes a aplicar conhecimentos teóricos em situações reais. Uma das minhas principais atividades foi o planejamento de aulas. Escolhi abordar temas como questões ambientais climáticas nas turmas do 6º ano, buscando sempre relacioná-los ao cotidiano dos alunos. Durante o estágio, desenvolvi um projeto sobre sustentabilidade, que envolveu pesquisas de campo e discussões em grupo. A interação com os alunos foi enriquecedora; percebi que muitos se mostraram engajados e curiosos sobre os temas propostos. Isso reforçou a importância de tornar as aulas dinâmicas e interativas, estimulando o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes. Observar as aulas de professores experientes também foi uma parte significativa da minha formação. Cada um tinha sua abordagem pedagógica, e pude perceber como o uso de recursos variados, como mapas, vídeos e atividades práticas, tornava as aulas mais atrativas. Aprendi que a flexibilidade na metodologia é essencial para atender às diferentes necessidades dos alunos. Entretanto, o estágio também trouxe desafios. A gestão da sala de aula, por exemplo, exigiu muito de mim. Aprendi a importância de estabelecer regras claras e de cultivar um ambiente de respeito. A supervisão da minha orientadora foi crucial. Ela forneceu feedback constante e construtivo, o que me ajudou a aprimorar minhas práticas e a entender melhor meu papel como futuro professor. As discussões sobre minhas experiências em sala de aula foram muito valiosas, pois me permitiram refletir sobre minhas ações e a forma como me relacionava com os alunos. Ao final do estágio, percebi o quanto havia crescido, tanto pessoal quanto profissionalmente. Compreendi que ser professor vai além de transmitir conhecimento; envolve formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a sociedade. A experiência no estágio me fez apaixonar ainda mais pela educação e pela geografia, reforçando meu desejo de contribuir para um ensino que valorize a diversidade e promova a sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação. Geografia. Estágio.

---

[1] Mestre do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, paulafabichaki@hotmail.com;

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

O ESTÁGIO SUPERVSIONADO NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vitória Nunes de Oliveira[1], Adriana Lima Monteiro Cunha[2]

Resumo

Esta pesquisa é oriunda do Projeto de Iniciação Científica Voluntária (ICV), vinculado a Universidade Federal do Piauí (UFPI), e da vivência de estudantes na disciplina de Estágio Supervisionado II, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Tem como objetivo analisar as especificidades do estágio supervisionado e suas implicações no processo de aprendizagens docentes do professor do campo. Desse modo, compreendemos que, o estágio supervisionado constitui um componente curricular da formação inicial de professores que oportuniza o desenvolvimento da unidade teoria-prática. O Estágio Supervisionado na LEDoC ocorre em dois tempos: no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade. Essa metodologia é compreendida como Alternância, que adota tempo e espaços de aprendizagem. A metodologia de pesquisa contemplou a abordagem qualitativa e como principal fonte de dados o relatório de Estágio Supervisionado, os Planos de Ensino e o Projeto Político do Curso. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado contempla etapas de formação, das quais destacamos para esse estudo - o planejamento e a observação da prática docente. As impressões e contribuições dessa disciplina são inúmeras, destacando a imersão dos estudantes no ambiente escolar, a relação entre a prática e os conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de competências pedagógicas, a reflexão crítica sobre a realidade educativa e a prática docente. Sobre a realização do estágio supervisionado nas escolas básicas do campo exige uma adequação às condições locais e uma abordagem sensível às necessidades da comunidade. Essa atividade teórico-prática deve buscar pensar em uma educação contextualizada que dialogue com a realidade dos alunos. Portanto, o Estágio Supervisionado incentiva a reflexão crítica sobre a prática docente, assim como contribui para a formação dos estudantes ao oportunizar a análise de suas experiências, a identificação dos desafios e a busca de soluções para problemas enfrentados em sala de aula, ou seja, a reflexão crítica é fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente e intencionalizado.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação de professores. Escolas do campo.

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí-UFPI vo776190@gmail.com.

[2] Doutora e Mestra em Educação. Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), do Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE). E-mail: adrianamonteiro10@ufpi.edu.br

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Júlia Sousa Carvalho[1], Adriana Lima Monteiro Cunha[2]

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as especificidades do estágio supervisionado e suas implicações no processo de aprendizagem docente dos professores do campo, além de promover a socialização das experiências e aprendizados construídos na disciplina de Estágio Supervisionado II. A pesquisa é oriunda do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC), vinculado à Universidade Federal do Piauí (UFPI) e ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Assim, compreendemos que o estágio, embora seja erroneamente associado à parte prática dos cursos, é na verdade uma etapa formativa teórico-prática que tem como função principal contribuir no processo formativo docente, articulando realidade/prática à teoria. Esse processo conta com a orientação do professor no âmbito da Universidade e supervisão do professor-supervisor no contexto escolar, oportunizando ao aluno-estagiário a possibilidade de vivenciar o ambiente escolar, compreender seus saberes e se inteirar do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que constrói sua identidade profissional. No contexto do curso da LEdoC, o Estágio Supervisionado adota a Metodologia da Alternância, ocorrendo em dois tempos e espaços distintos: o Tempo Universidade, realizado no espaço da instituição universitária, e o Tempo Comunidade, ocorrendo nas comunidades e escolas básicas do campo. Essas escolas, sendo conveniadas, recebem e acompanham os alunos-estagiários durante a realização do estágio supervisionado. A metodologia de pesquisa contemplou a abordagem qualitativa, tendo como principais fontes de dados o relatório de Estágio Supervisionado, os Planos de Ensino e o Projeto Político do Curso. Sendo o Estágio Supervisionado um componente curricular que conta com etapas formativas, esse estudo se concentra nas etapas de planejamento e observação da prática docente. Dessa forma, o estágio se mostra como um campo de conhecimento e de pesquisa que fortalece a relação entre teoria e prática, constituindo-se como um instrumento de suma importância para a integração do licenciando à vida acadêmica escolar, e ao processo de iniciação à docência. Além disso, o estágio oportuniza para alunos, professores e instituições de ensino a reflexão sobre questões como o sentido da profissão, o papel do professor na sociedade, como ser professor, como é a realidade da escola e os desafios enfrentados por professores e alunos em diferentes níveis de ensino, entre outras. Portanto, o estágio se revela como uma atividade formativa, investigativa e de pesquisa, que contribui significativamente na formação dos futuros professores do campo, uma vez que possibilita que os licenciandos reflitam sobre a profissão docente, o processo de iniciação à docência, a realidade das escolas básicas do campo, os processos educativos e a formação inicial e contínua de professores do campo.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. LEdoC. Formação docente. Teoria e prática.

---

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí (UFPI), juliasousaufpi@gmail.com

[2] Doutora e Mestra em Educação. Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), do Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE). E-mail: adrianamonteiro10@ufpi.edu.br

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

CONSTRUÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE BOM JESUS, PIAUÍ (2024)

Maria de Jesus Oliveira dos Santos[1], Talyta Marjorie Lira Sousa[2], Adriana Lima Monteiro Cunha [3]

Resumo

O Estágio Supervisionado desempenha um papel central na formação docente e tem sido objeto de diversas pesquisas que analisam sua importância na formação inicial dos futuros professores do campo e da construção dos conhecimentos e dos saberes. Este estudo, vinculado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), com ênfase em Ciências Humanas e Sociais, na disciplina de Estágio Supervisionado II, busca investigar as particularidades do estágio supervisionado e suas implicações no processo formativo dos educadores do campo. A LEdoC é uma graduação que adota a Pedagogia da Alternância, que visa a formação de professores multidisciplinares para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em contextos de Educação do Campo. A Pedagogia da Alternância é uma abordagem educacional inclusiva, desenvolvida para atender às necessidades dos estudantes do campo, com uma metodologia que alterna períodos de aprendizado entre o espaço universitário (Tempo Universidade) e a comunidade do estudante (Tempo Comunidade). No Tempo Universidade, os estudantes se concentram na formação acadêmica, realizando atividades teóricas, práticas e interdisciplinares em ambiente universitário, onde têm acesso ao suporte pedagógico, bibliográfico e de infraestrutura da universidade. Já no Tempo Comunidade, o aprendizado ocorre no contexto social, econômico e cultural do campo, onde os estudantes desenvolvem e refletem sobre os conhecimentos adquiridos, promovendo uma relação dialógica entre teoria e prática. Durante o estágio supervisionado, o futuro professor é incentivado a vivenciar essa experiência como um momento crucial de construção da identidade e prática docente. Nesse sentido, o estágio supervisionado requer ações formativas como o registro sistemático das aulas realizadas no Tempo Universidade, bem como das observações em espaços escolares e não escolares no Tempo Comunidade. Essas atividades podem ocorrer em projetos de extensão e pesquisa vinculados à UFPI, promovendo uma visão integral da prática docente. A produção e a socialização do relatório de estágio são também partes fundamentais desse processo, permitindo que o estagiário articule e compartilhe suas experiências e reflexões. O estágio supervisionado II, ocorreu em duas etapas formativas: planejamento e observação da prática docente das disciplinas de História e de Geografia, nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Bom Jesus, Piauí (2024), que atende alunos de áreas urbanas e do campo. A metodologia de pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, e as principais fontes de dados foram o relatório de Estágio Supervisionado e os planos de ensino.

[1]Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas.
[2] Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas.
[3] Doutora e Mestra em Educação. Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), do Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE). E-mail: adrianamonteiro10@ufpi.edu.br

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

Os resultados deste estudo evidenciam que, o estágio supervisionado precisa transcender a teoria e ser integrado à prática docente, promovendo uma formação que considera a realidade e as demandas da Educação do Campo. A experiência direta de observar e interagir no ambiente escolar permitiu à aluna identificar e refletir sobre as dinâmicas da escola, desde o cotidiano até as metodologias pedagógicas utilizadas pela supervisora, promovendo uma troca de saberes e um aprendizado significativo sobre a prática docente.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação docente. LEdoC. Saberes docente.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA RELEVÂNCIA DIANTE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR INICIANTE.

Érica Gois Nicochelli[1]

Resumo

Pensar na formação inicial de professores diante da atual conjuntura educacional, em específico, quando tratamos da escola pública, é primordial considerar a relevância do estágio supervisionado na observância das experiências vivenciadas quanto às práticas pedagógicas cotidianas. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar e compreender como o estágio supervisionado colabora na/para a formação de um professor iniciante. Esta pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa exploratória que possibilita ampliar as percepções do pesquisador acerca de questões mais complexas e de forma mais aprofundada. As discussões que perpassam este estudo iniciam-se resgatando as memórias da pesquisadora como estudante de licenciatura e, atualmente, observando o cenário por outro panorama, como formadora de professores, na função de Coordenadora de Gestão Pedagógica em uma escola estadual no interior do Estado de São Paulo. Para tanto, o presente estudo embasou-se em pesquisas feitas por Souza (2009), França (2012), Toscano (2012), Tardif (2012), Pimenta (2014) que corroboram com as discussões acerca da relevância do estágio supervisionado a fim de apoiar o professor iniciante na compreensão teórico-prática da realidade escolar, inclusive, por meio do compartilhamento de dúvidas, anseios e percepções diante das vivências pedagógicas. É sabido que quando os licenciandos são colocados em situações reais da profissão, torna-se nítido que dominar epistemologicamente a área de conhecimento pretendida não é indicativo de um processo educativo de qualidade. Além disso, sabemos que ser professor vai muito além dessa lógica, pois, serão postas variadas situações que necessitarão de conhecimentos complementares. Dentre elas: gestão de sala de aula; gestão e otimização do tempo da aula; planejamento estratégico das aulas; utilização de metodologias ativas; mediação de conflitos; manejo/desenvolvimento das habilidades socioemocionais; atuação permanente diante dos avanços e retrocessos na aprendizagem; proposição de um ensino personalizado para estudantes com dificuldades acentuadas e/ou com deficiência. Para tanto, compreendemos que o estágio supervisionado nos moldes atuais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (RP) iniciativas do Governo Federal que apoiam a formação de professores contribuindo para uma educação básica de qualidade ampliam as percepções do professor iniciante não somente na questão de estar em contato diariamente com o espaço escolar, mas também reconhecer, na prática, quais são as fragilidades que ainda possui para desenvolver-se profissionalmente para que sejam aprimoradas diante dos desafios vivenciados. Logo, vislumbramos que os programas de estágio supracitados proporcionam à educação básica meios e possibilidades de formação docente mais consistente, não primando apenas pelo conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2005), mas também propiciando aos licenciandos formas de atuação mais significativas em sala de aula a partir das experiências agregadas mediante à realização do estágio de docência.

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - SP / Professora de Educação Básica da rede estadual paulista (designada para a função de Coordenadora de Gestão Pedagógica). erica.gois@unesp.br. https://lattes.cnpq.br/7105650172416951. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5372-0621.

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Professor iniciante. Práticas pedagógicas.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

CUIDAR e ZELAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nathalia Madeira Araujo[1], Kênya Jessyca Martins de Paiva[2].

Resumo

O presente estudo reflete sobre o ato pedagógico na Educação Infantil, considerando a relevância do *cuidar e zelar* atrelados ao papel dos professores nesta modalidade de educação. Nosso estudo parte de observações e atividades desenvolvidas durante o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Cruzeiro do Sul, modalidade Ead. O estágio foi realizado no final de 2023, na Escola de Educação Infantil Eloiza Timm, pertencente à rede de ensino de Jaguarão/RS. A escola segue a concepção construtivista, pois a aprendizagem é concebida como um processo construtivo por parte dos educandos que estão ali interagindo com o contexto - social e físico - disponibilizado pela escola (Piaget, 1996). As práticas de estágio nos possibilitaram observar e compreender o quanto o ato de *cuidar* é indissociável da prática do professorado, levando em consideração que os discentes estão nas etapas iniciais de um longo percurso de desenvolvimento e aprendizagens. O trabalho de cuidado e zelo realizado torna o ambiente escolar acolhedor, possibilitando que os estudantes criem vínculos efetivos com a escola e tenham um ambiente propício para seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Percebemos o quanto é primordial o trabalho de cuidado, zelo, afetividade e o ensino de hábitos saudáveis relacionados à higienização e à alimentação das crianças. Essas práticas, integradas ao processo de ensino, demonstraram um impacto positivo no desenvolvimento infantil, favorecendo a autonomia, a confiança e o bem-estar. Quanto mais a criança se sentir acolhida, mais ela estará aberta para receber os insumos das atividades didáticas, das brincadeiras e, assim, melhor ela se desenvolverá, tanto agora quanto no futuro. Desse modo, entendemos que a Educação Infantil tem o papel de educar e formar no/para o mundo, trabalhando os aspectos cognitivos, sociais, interacionais, motores a partir dos cuidados com a higiene, alimentação, trocas de fraldas, atividades lúdicas, entre outros. A partir do estágio foi possível compreender na prática, como se dá o processo de ensino aprendizagem com bebês e crianças pequenas, alinhavando os conhecimentos teóricos do curso de Pedagogia com a realidade escolar. Deste modo, para além da prática pedagógica cabe, aos docentes, na educação de crianças pequenas e bebês, planejar e articular como será a relação entre o *cuidar, o zelar e* de fato *o ensinar*. O trabalho docente nesse contexto exige planejamento cuidadoso e articulação constante entre o cuidar, o zelar e o ensinar, ressaltando a importância de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Escola; Educação infantil; Estágio supervisionado; Jaguarão; Cuidar.

---

[1] Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, Modalidade - EAD. Professora da Rede Estadual de Ensino/RS. Mestra em Letras pela Universidade Católica de Pelotas- UCPEL. Especialista em Gestão da Educação Básica - Unipampa Campus Jaguarão. Licenciada em Letras pela Unipampa Campus Jaguarão. Jaguarão/RS, Brasil, <nathaliamadeiraaraujo@gmail.com>.

[2]Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, Modalidade - EAD. Professora de História da EMEF Manoel Pereira Vargas. Mestra em Educação pela Unipampa Campus Jaguarão. Licenciada em História pela Unipampa Campus Jaguarão . Jaguarão/RS, Brasil, <paiva.kenya@gmail.com>.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES PARA O CAMINHO DA DOCÊNCIA EM ODONTOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Maria Vitória De Sá Zeferino[1], Gabriela Landa Siqueira Rocha[2]

Resumo

Durante a graduação, principalmente nas áreas da saúde, e em especial na Odontologia, os alunos tendem a ter uma preocupação inicial mais centrada nas atividades laboratoriais e práticas, e que, em um primeiro momento, além de novidade em sua rotina de estudos, permeiam o imaginário do estudante em relação à construção de suas habilidades técnicas e formação como futuro clínico. Ainda que a formação clínica, muitas vezes, seja o foco da maior parte do corpo discente, e seja também o objeto de lapidação de muitos projetos extracurriculares, não se pode negar que há uma presença constante de atividades que visam instigar no aluno a construção de um senso apurado e crítico que o encaminhem também à carreira docente. Nessa perspectiva, o objetivo deste relato de experiência é demonstrar a importância da participação de alunos de graduação em atividades extracurriculares como incentivo a sua educação continuada. Este trabalho descritivo, foi desenvolvido por meio da discussão colaborativa das autoras sobre suas vivências em atividades de ensino, extensão e pesquisa durante a graduação, e de buscas na literatura por textos base para leitura e compreensão sobre o impacto de atividade extracurriculares na área da saúde e a pós-graduação. Dentro da realidade de um curso, que muitas vezes, é lembrado por seus procedimentos técnicos e habilidades manuais, ter a oportunidade de participar de projetos que permitam conhecer e construir as bases teóricas que endossam a prática técnica e clínica se faz de grande valor. Nesse sentido, a experiência de participar de projetos extracurriculares diversos, incluindo programa de monitoria, treinamento profissional, liga acadêmica e em especial, atuar como bolsista do programa de educação tutorial, que tem como princípio o incentivo à docência, proporcionou não apenas uma formação abrangente, que permitiu a construção de um pensamento clínico e prático baseado em evidências relevantes, mas também o desejo de compreender mais e de auxiliar outros graduandos na construção de sua carreira com propósito e conhecimentos aplicados. Assim, a docência se tornou necessidade e objeto indispensável na construção profissional de qualidade e com propósito. Por conseguinte, é possível afirmar que o caminho da pós-graduação*stricto sensu* em andamento é fruto do incentivo e da visualização da importância da ciência aplicada às práticas da saúde, dentro de projetos extracurriculares, disponíveis na graduação, que nos permitam compreender que não há clínica competente e benéfica ao paciente sem pensamento crítico e baseado em ciência.

Palavras-chave: Programa de pós-graduação. Ciência. Capacitação Profissional.

---

[1] Mestranda do programa de pós-graduação FACODONTO/UFJF (mvitoriamaria12@gmail.com)
[2] Residente do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde do Adolescente UFSJ (gabrielaodonto@yahoo.com)

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR

Maria Lídia Gomes da Silva[1]

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada durante o estágio supervisionado em gestão escolar, realizado na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, localizada no bairro Catavento, na comunidade Morro da AABB, em Picos - PI. Esse período proporcionou uma rica oportunidade de observação e prática na área de gestão escolar, permitindo um aprofundamento nas vivências e na estrutura organizacional da escola. O principal objetivo do estágio foi compreender o funcionamento da gestão escolar, abrangendo as rotinas da diretoria, secretaria, coordenação e corpo docente, bem como conhecer as especificidades do público atendido pela EJA (Educação de Jovens e Adultos). Esse público é composto por alunos adultos e idosos, muitos dos quais enfrentam desafios como transtornos mentais e condições de baixa renda. O estágio ocorreu durante o período noturno, tendo a diretoria como principal campo de atuação. As atividades envolveram observação e práticas diversas, como a elaboração de relatórios e projetos, organização de documentos, impressão e organização de provas, além da participação na Semana da Criança. Durante essa semana, foi criado um painel com recursos artísticos, e participei como jurada em uma das atividades. Apesar de desafios, como a ausência de uma secretária na escola, as atividades foram realizadas com o apoio da direção e dos professores. A observação em sala de aula também foi um componente essencial da experiência. Uma situação crítica chamou especial atenção: um aluno apresentou sinais de um derrame. A resposta imediata da equipa escolar ressaltou a importância da atenção e do cuidado no ambiente de gestão escolar. Ao final do estágio, desenvolvi um projeto de intervenção intitulado "Com Arte com as Mãos: Despertando a Criatividade no Artesanato". Os alunos da EJA participaram de oficinas práticas com materiais recicláveis, uma atividade que proporcionou momentos de relaxamento, socialização e estímulo à criatividade. A colaboração dos professores e da direção foi fundamental para a execução do projeto. A experiência do estágio destacou a importância da gestão escolar, evidenciando os desafios enfrentados para o bom funcionamento da instituição. A interação com o corpo docente, os profissionais da escola e os alunos, assim como a vivência das rotinas administrativas, enriqueceu minha compreensão sobre as complexidades da gestão escolar, reforçando a importância de um ambiente acolhedor e atento. Este estágio representou uma oportunidade valiosa de aprendizagem e crescimento. Mesmo diante das adversidades, foi uma experiência gratificante, que contribuiu positivamente para a minha vida académica. A vivência evidenciou a relevância de uma gestão escolar acolhedora e colaborativa, capaz de enfrentar obstáculos com criatividade, cooperação e empenho.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação de jovens e adultos. Inclusão.

[1] Acadêmica de Licenciatura em Pedagogia - Universidade Estadual do Piauí – UESPI
marialidiafeft@gmail.com

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM *GESTÃO EDUCACIONAL*: REFLEXÕES DA TEORIA A PRÁTICA

Nathalia Madeira Araujo[1], Kênya Jessyca Martins de Paiva[2].

Resumo

O estudo aqui delineado objetivou tecer reflexões acerca da *Gestão escolar* de uma escola estadual da cidade de Jaguarão, localizada no interior do estado Rio Grande do Sul, Brasil, RS. O trabalho parte de observações realizadas durante o estágio Curricular Supervisionado em Gestão escolar, no curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Cruzeiro do Sul, modalidade Ead, polo Jaguarão - RS. As praticas de estágio foram realizadas no final do ano de 2023, na Escola Estadual de Ensino Médio Hermes Pintos Affonso, no Município de Jaguarão, RS. A instituição escolar oferece Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio de turno Integral, Ensino Médio noturno e EJA – Educação de Jovens e Adultos. Para efetivação do presente estágio, acompanhamos o funcionamento e rotina da Equipe Gestora responsável pelo turno da noite. O noturno oferece Ensino Médio Regular e o EJA, além disso, conta com vice-diretor, secretária e demais funcionários. O estágio permitiu-nos observar e refletir sobre a operacionalização dos gestores da instituição, assim como, entender o funcionamento da escola, seus desafios administrativos, financeiros, educativos e, também, seus êxitos. Os dias de acompanhamento da gestão permitiram-nos, na posição de futuras pedagogas, vicenciar-mos, mesmo que indiretamente, o planejamento, as escolhas, o atendimento afetivo à comunidade escolar, e demais demandas desempenhadas sempre com muito zelo e apreensão pela equipe. Tal postura dos gestores vai de encontro com o que Libâneo (2007) intitulou de Gestão democrática participativa de organização e gestão escolar. Este estágio viabilizou muitos aprendizados, assim como, compartilhamento de conhecimentos práticos. Compreender a instituição escolar através da dinâmica da sua gestão é imprescindível para que nós possamos compreender o funcionamento da escola, seus desafios, seus enfrentamentos e suas conquistas, alinhando conhecimentos oriundos da teoria pedagógica com a realidade escolar. Percebemos que a gestão não é uma tarefa fechada, o gestor assume diferentes funções dentro da unidade e está ligado aos outros sujeitos, cabe, assim, aos gestores: a administração financeira, o zelo e cuidado das dependências estruturais e também planejamento do trabalho pedagógico. Enfatizamos, por fim, que foram experiências que contribuirão para a construção de uma prática pedagógica fortalecedora e alinhada aos princípios de uma educação cidadã.

Palavras-chave: Gestão escolar. Estágio supervisionado. Jaguarão.

---

[1] Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, Modalidade - EAD. Professora da Rede Estadual de Ensino/RS. Mestra em Letras pela Universidade Católica de Pelotas- UCPEL. Especialista em Gestão da Educação Básica - Unipampa Campus Jaguarão. Licenciada em Letras pela Unipampa Campus Jaguarão. Jaguarão/RS, Brasil, <nathaliamadeiraaraujo@gmail.com>.

[2]Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, Modalidade - EAD. Professora de História da EMEF Manoel Pereira Vargas. Mestra em Educação pela Unipampa Campus Jaguarão. Licenciada em História pela Unipampa Campus Jaguarão. Jaguarão/RS, Brasil, <paiva.kenya@gmail.com>.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Cláudia Freire[1], Braian Veloso[2]

Resumo

O presente estudo é um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, realizada em escolas estaduais de um município localizado no interior do Sul de Minas Gerais, com intuito de analisar a atuação da Escola de Formação do estado nos processos formativos para os profissionais da rede, a percepção dos docentes quanto aos métodos de aprendizagem ativa e a perspectiva dos supervisores pedagógicos atuantes nas escolas. Os dados foram coletados por meio de aplicação de entrevistas semiestruturadas com a diretora da coordenadoria de ensino da Escola de Formação e com supervisores pedagógicos ativos nas escolas investigadas, além de questionários voltados aos docentes em exercício nessas instituições. Diante dos dados obtidos, é possível observar que há uma escassez de cursos de formação continuada oferecidos pela Escola de Formação com conteúdos que abordem especificamente as metodologias ativas. Além do mais, nas falas da entrevistada, diretora da coordenadoria de ensino da Escola de Formação, fica evidenciado que nem todos os professores ingressantes nos cursos disponibilizados concluem as formações. Com relação à atuação dos docentes quanto aos recursos utilizados em sala de aula, há predominância de métodos tradicionais e uma presença irrelevante de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem além de um conhecimento superficial sobre o assunto, o que sugere a falta de preparo docente para implementação de tais métodos. No que tange aos supervisores pedagógicos, as informações obtidas demonstram que nos momentos de encontros coletivos destinados à formação em contexto são prioritariamente realizados repasses de materiais dos órgãos hierarquicamente superiores, indicando a existência de uma alta demanda de trabalho burocrático que fragiliza os processos pedagógicos e suprime os momentos de caráter formativo. Por meio da identificação de lacunas formativas, propõe-se como produto educacional, que será elaborado ao fim da dissertação, um guia didático que possa ser utilizado como ferramenta de suporte aos supervisores, na formação continuada dos professores, visando ao uso crítico e efetivo de métodos de aprendizagem ativa.

Palavras-chave: Supervisor Pedagógico. Formação Docente. Metodologias Baseadas na Aprendizagem Ativa.

Fonte de Financiamento: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) Projeto Trilhas Educadores.

---

[1] Mestranda em Educação, Universidade Federal de Lavras, claudia.freire1@estudante.ufla.br
[2] Doutor em Educação, Universidade Federal de Lavras, braian.veloso@ufla.br

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

HISTÓRIAS DE PROFESSORAS INDÍGENAS: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO

Marcia Pires Saraiva[1]

Resumo

As primeiras experiências de formação de indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades remontam ao final da década de 1960. Inicialmente eram formados como monitores bilíngues com o objetivo de auxiliar os processos de escolarização nas Línguas Portuguesa e Indígena, que eram ofertados pelo Summer Institute of Linguistic - SIL em parceria com a Fundação Nacional do Índio - Funai . Mas a partir da Constituição de 1988, assiste-se a configuração de um novo ordenamento jurídico e educacional no qual a política de formação de professores indígenas passa a ser uma pauta importante para o MEC. A determinação do Parecer 14/1999 do Conselho Nacional de Educação considerando que a educação escolar indígena seja especifica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, determinou que os profissionais que atuem nas escolas indígenas pertençam as sociedades envolvidas no processo escolar. A partir daí a implementação de cursos de formação seja a nível de magistério como de licenciaturas para a formação de professores e professoras indígenas passou a ser uma política pública educacional central no novo ordenamento em curso. Entretanto, esta política não se deu de modo homogêneo em todo o país existindo áreas em que a formação dos professores indígenas caminha em passos lentos. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo discutir como estão se dando a formação das professoras indígenas na área do Médio Xingu. A partir da realização de entrevista com professoras indígenas e de estudos bibliográficos e documentais discute-se os desafios na formação na área do Médio Xingu assim como por meio de suas memórias enfocar as trajetórias de formação desde o tempo de escola até o exercício da profissão docente. Nesta área é a partir de 2014 que se iniciaram as primeiras contratações dos professores indígenas pela Secretária de Educação de Altamira. Contratações que incorporaram professores que se formaram em 2009, no primeiro curso de magistério indígena nível médio ofertado nesta área. Paulatinamente, os indígenas foram buscar outras formações dado a lentidão dos órgãos oficiais. Em paralelo à inserção dos professores indígenas neste período, está em andamento o Projeto Hidrelétrico Belo Monte que desencadeou um processo de criação de novas aldeias e a consequente demanda de mais escolas e professores para atenderem às comunidades. Evidenciou-se que a educação tem sido uma preocupação dos indígenas nesta área constituindo uma pauta importante ao lado, por exemplo, de suas lutas territoriais.

Palavras-chave: Educação escolar indígena**.** Formação de professoras indígenas. Memória docente.

Fonte de Financiamento: Bolsa Pró Doutor UFPA

[1] Doutora em Educação

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

PEER INSTRUCTION COMO METODOLOGIA ATIVA EM SALA DE AULA: UM ENSAIO TEÓRICO

Leônidas Luiz Rubiano de Assunção[1]

Resumo

O presente resumo busca apresentar os resultados prévios de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo objetivo é realizar uma reflexão teórica sobre a metodologia ativa de aprendizagem *Peer Instruction* (PI). A metodologia PI, criada por Eric Mazur em 1991, representa uma abordagem inovadora para o ensino, particularmente em disciplinas de ciências exatas e naturais. Mazur, um professor de física em Harvard, desenvolveu essa metodologia com o intuito de melhorar a aprendizagem dos estudantes ao enfatizar a interação entre pares durante o processo de construção do conhecimento. O PI é fundamentado na pedagogia ativa, onde os estudantes, ao invés de receberem passivamente as informações do professor, são desafiados a engajar-se em discussões e resolver problemas em grupo, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo. A aplicabilidade do PI tem sido comprovada em diversas áreas, incluindo física, química, biologia e até mesmo em ciências sociais e humanidades conforme evidenciado por Lasry, Mazur, & Watkins (2008). A metodologia segue uma sequência bem definida: inicialmente, os estudantes são apresentados a um conceito-chave por meio de uma breve explicação. Em seguida, uma questão conceitual é proposta, e os estudantes respondem individualmente. Depois de coletar as respostas, os estudantes são incentivados a discutir a questão com seus pares, defendendo suas respostas e ouvindo argumentos contrários. Após a discussão, a questão é respondida novamente, permitindo que o professor identifique as dificuldades conceituais e ajuste sua explicação (Crouch, Watkins, Fagen, & Mazur, 2007). As vantagens dessa metodologia são amplamente reconhecidas. Estudos demonstram que o PI promove uma maior compreensão conceitual, comparado ao ensino tradicional, ao aumentar a retenção e transferência do conhecimento (Smith et al., 2009). A interação entre pares encoraja o pensamento crítico, à medida que os estudantes se tornam participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo habilidades de argumentação e resolução de problemas (Gok, 2012). Entretanto, existem algumas desvantagens. A implementação do PI exige um nível elevado de preparação por parte do professor, que deve criar questões conceituais desafiadoras e gerenciar discussões dinâmicas (Fagen, Crouch, & Mazur, 2002). Além disso, alguns alunos podem resistir à metodologia, preferindo métodos tradicionais de ensino (Lasry et al., 2008). Julga-se que a metodologia Peer Instruction oferece uma abordagem poderosa para a promoção da aprendizagem ativa e colaborativa, devendo ser considerada relevante para futuros e atuais profissionais da educação.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. peer instruction. aprendizagem colaborativa.

[1] Mestre em Educação (ESE/IPP), Assistente em Administração IFFar Campus Santo Augusto, leonidasassuncao@gmail.com.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

O USO DA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGENS

Flavia Izabel Keske Cassemiro[1], Raquel Dilly Konrath[2], Delci Heinle Klein[3]

Resumo

Este trabalho relata uma experiência de formação continuada realizada pelas autoras com professores(as), diretores(as) e pedagogas de escolas públicas, ocorrida em um município no interior do estado do Rio Grande do Sul, durante os meses de junho a setembro de 2024. A temática principal dos encontros foi a análise dos resultados e relatórios da aplicação de uma avaliação interna realizada em dois momentos com os(as) estudantes de 2.º, 4.º, 5.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental. O município em questão participou do projeto Educa+Ação desenvolvido pela Faculdade Instituto Ivoti, tendo como objetivo contribuir com a melhoria dos processos de ensino aprendizagem, por meio da aplicação de avaliações internas, análise e apropriação de seus resultados pelas escolas envolvidas. Isso decorre da política pública que vinculou o Índice de Municipal da Educação do estado (IMERS) a uma cota-parte do rateio do ICMS, com a finalidade de incentivar a melhoria da qualidade da educação no Ensino Fundamental das redes municipais. As avaliações de larga escala, quando conduzidas com metodologia adequada, podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos estudantes, dados sobre os professores, suas condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede, bem como orientar políticas públicas (FREITAS, 2009). Dessa forma, nos encontros com os(as) professores(as) e gestores, enfatizou-se o trabalho coletivo para melhoria no desempenho dos estudantes que realizaram as avaliações, e não somente em olhar a quantidade de itens acertados nas provas. Além disso, a metodologia dos docentes também deveria ser revista, pensando práticas que priorizassem aprendizagens por competências e habilidades, como um processo que vai além da mera transmissão de conhecimento, e em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Assim, uma análise detalhada das respostas aos itens da avaliação possibilitou aos professores olharem para o processo cognitivo mobilizado pelos seus estudantes naquele momento. Durante os encontros, profissionais da Secretaria Municipal de Educação do município em questão estiveram presentes, o que favoreceu uma escuta ativa das dificuldades que os(as) professores(as) tiveram ao longo do processo de aplicação das avaliações e busca de soluções para Rede como um todo. Todo esse processo fez com que a Rede valorizasse as suas potencialidades, reconhecesse as suas fragilidades, desenvolvendo um plano de ação com estratégias para que gestores e professores pudessem refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida, com foco na reposição das aprendizagens ainda necessárias e na progressão das habilidades de acordo com o esperado em cada ano. Ao final do processo, constatou-se a relevância da avaliação de larga escala como uma importante possibilidade de oferecer indicativos para a criação de políticas públicas municipais, como a formação de gestores e professores, com foco na promoção e progressão da aprendizagem de todos os estudantes, com ações pedagógicas mais assertivas e inclusivas.

Palavras-chaves: Avaliação de larga escala. Aprendizagens. IMERS. Formação de professores. Formação continuada.

---

[1] Mestre em Ensino de História, Faculdade Instituto Ivoti/RS, flavia.cassemiro@institutoivoti.com.br
[2] Doutora em Processos e Manifestações Culturais, Faculdade Instituto Ivoti/RS, raquel.konrath@institutoivoti.com.br
[3] Doutora em Educação, Faculdade Instituto Ivoti/RS, delci.klein@institutoivoti.com.br

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE: COMO UM NÚCLEO DE APOIO À DOCÊNCIA PODE CONTRIBUIR?

Bárbara Juliana Pinheiro Borges[1], Larissa Helyne Bassan[2], Daniela Alves Silva[3], Cinthia Furst[4]

Resumo

As transformações vivenciadas no ensino superior apontam para a necessidade de reflexões e ações voltadas para o desenvolvimento docente. O objetivo deste trabalho é apresentar a atuação de um Núcleo de Apoio à Docência (NAD) na formação docente da área da saúde, de uma instituição pública de ensino superior do Espírito Santo. No ano de 2023 foi realizado um levantamento junto ao corpo docente das suas principais dificuldades na condução de atividades de ensino e o tema escolhido foi "Acessibilidade e necessidades especiais de estudantes com deficiências e/ou transtornos que podem afetar o processo de ensino e de aprendizagem", tendo em vista dois aspectos: o aumento da demanda de estudantes que se enquadram nessas condições e a carência de formação docente específica para tais atendimentos. Considerando a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão e de acordo com dados do NAUFES (Núcleo de Acessibilidade da UFES), a UFES possuía no primeiro semestre de 2023, 460 alunos cadastrados como pessoas com deficiência. Na oportunidade também foi demonstrada a necessidade de abordagem ampliada sobre saúde mental. As capacitações foram planejadas e executadas pela equipe do NAD, totalizando sete encontros online, com duração de 90 minutos. Foram convidados especialistas nas seguintes áreas: 1. Acessibilidade, 2. Transtorno do Espectro Autista, 3. Deficiências Motoras, 4. Baixa Visão, 5. Depressão e Ansiedade, 6. Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e 7. Ideação Suicida. Em todos os encontros foi desenvolvida uma abordagem baseada em evidências e apresentados aspectos práticos para atuação docente em sala de aula, buscando melhorar o processo de ensino e de aprendizagem em uma perspectiva individualizada, respeitosa e inclusiva. Embora houvesse divulgação dos encontros aos docentes da área da saúde da instituição, o número médio de participantes foi 12, em cada formação. Alguns encontros estão disponíveis na página do Youtube do NAD CCS (https://www.youtube.com/@nucleodeapoioadocencia-ccs140) e contam com uma média de 18 visualizações cada. Conclui-se que há necessidade da temática ser mais amplamente difundida, com a sensibilização dos docentes quanto às capacitações pedagógicas e que o NAD vem cumprindo um papel de relevância na formação docente em áreas atuais, sensíveis tanto à saúde quanto à educação.

Palavras-chave: Capacitação de professores. Atividades formativas. Docência.

---

1 Doutora em Biotecnologia/Renorbio UFES, Professora do Departamento de Ciências Farmacêuticas da Universidade Federal do Espírito Santo, barbara.borges@ufes.br
2 Doutora em Educação/Universidade Estadual Paulista, Professora do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Espírito Santo, larissa.bassan@ufes.br
3 Doutora em Saúde Coletiva/UFES, Professora do Departamento de Educação Integrada em Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, daniela.a.silva@ufes.br
4 Doutora em Ciências/UFMG, Professora do Departamento de Patologia da Universidade Federal do Espírito Santo, cinthia.gomes@ufes.br

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

UMA "VOLTA" PELA ELETROQUÍMICA

Caroline Auxiliadora Ribeiro de Moraes[1]

Resumo

O ensino das Ciências da Natureza apresenta uma gama de obstáculos para os educadores, que vão além do simples conhecimento dos alunos ou apontar uma metodologia diferente. A principal dificuldade reside em motivá-los, ajudá-los a relacionar o conteúdo aprendido dom o seu dia a dia. Nesse contexto, a pesquisa de natureza qualitativa, tem como objetivo superar as dificuldades no ensino de Química, em especial no conteúdo de eletroquímica, tornando o estudo desse conteúdo mais atrativo por meio de atividades experimentais e representativas. A análise dos resultados permitiu aos alunos uma compreensão mais aprofundada de como a escolha dos materiais afeta o desempenho e a duração das pilhas. Além disso, demonstrou-se que essa abordagem é uma forma envolvente e eficaz de aprendizado, estimulando o interesse dos alunos e proporcionando uma melhor compreensão dos princípios científicos envolvidos no funcionamento das pilhas.

Palavras-chave: Pilha. Educação científica. Investigação científica.

INTRODUÇÃO

O ensino das Ciências da Natureza, em especial, o ensino de Química apresenta uma série de desafios para os professores, em que não se resume apenas em conhecer os alunos ou apontar uma estratégia diferente, e sim, motivá-los, despertar o interesse, fazer com que consigam, com os conhecimentos aprendidos, relacioná-los e aplicá-los no seu cotidiano.

Nesse viés, a maioria dos alunos apresentam dificuldades em compreendê-la; esse fato se deve muitas vezes pela falta de motivação ou por conta de aulas mais tradicionais. Uma hipótese seria a utilização de atividades didáticas com aulas expositivas/dialogadas fazendo uso de mídias e recursos audiovisuais, jogos e outros materiais didáticos diversificados como complementos nas aulas de forma que proporcionasse os alunos interagirem com os conteúdos, tornando-se as aulas mais atrativas e assim, melhorar a compreensão (Freitas et al 2023).

A utilização de recursos como atividades experimentais, modelagem, jogos, vídeos educativos, paradidáticos e textos de divulgação científica, associados às aulas, pode contribuir significativamente para o processo de aprendizagem. No entanto, é fundamental que essas estratégias sejam planejadas e adaptadas de maneira a possibilitar ao estudante a aquisição do conhecimento de forma integrada, interdisciplinar e contextualizada (Ferreira; Gonçalves; Salgado, 2021).

Portanto, a eletiva "Uma Volta pela eletroquímica", foi pensado com o objetivo de superar as dificuldades no ensino de Química, em especial no conteúdo de eletroquímica, busca-se tornar o estudo desse conteúdo mais atrativo por meio de atividades experimentais e representativas, que possam despertar o interesse dos alunos e facilitar a compreensão de conceitos.

METODOLOGIA

[1] Mestranda em Ensino de Ciências da Natureza, Universidade Federal de Mato Grosso, caroline.moraes@edu.mt.gov.br.

A presente pesquisa tem como abordagem uma investigação qualitativa. Logo, para fundamentar a pesquisa, a coleta de dados procedeu-se a partir das produções dos alunos durante a eletiva.

A abordagem metodológica se referenciará em Flick (2004), Rosa (2013) e Bogdan & Biklen (1994). Com base nesses autores, recorremos a abordagem qualitativa para interpretar os resultados obtidos a partir dos dados não quantificáveis fornecidos pelos sujeitos que participarem da eletiva.

Compõem esta investigação, como participantes da pesquisa, uma professora e 23 alunos do ensino médio, sendo 08 alunos do terceiro ano, 09 do segundo ano e 06 do primeiro ano. Os critérios de seleção da participante da pesquisa foram: ter participado da eletiva.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ELETIVA

A eletiva é uma disciplina, que se trabalha em formato de um projeto, e acontece de maneira interdisciplinar, e como proposta, a disciplina envolve alunos de todo o ensino médio, isto é, em uma mesma turma, pode-se ter alunos do primeiro, segundo ou terceiro ano do ensino médio. O aluno tem a opção de escolher em qual eletiva deseja participar, assim, pode escolher a eletiva que sente mais afinidade e interesse.

A referida eletiva aconteceu na Escola Estadual Honório Rodrigues de Amorim, localizada no município de Várzea Grande, Mato Grosso, durante o primeiro semestre de 2024. A eletiva realizada foi intitulada como: “Uma Volta pela eletroquímica”.

Desse modo, a eletiva foi pensada estrategicamente da seguinte maneira:

Quadro 1 – Cronograma da eletiva

Semana	Indicador	Objetivo	Metodologia
01	Apresentação da eletiva	Contextualizar a eletiva e apresentar os indicadores a serem explorados.	Aula expositiva e dialogada
02	Conhecimento dos diferentes usos das pilhas	Apresentar as origens e os diferentes tipos de pilhas e a importância das pilhas no cotidiano.	Montar um espaço com diferentes tipos de pilhas e baterias;
03	Histórico das pilhas	Evolução das pilhas.	Pesquisa em grupo sobre a evolução das pilhas
04		Infográfico da evolução das pilhas	Confecção de infográficos sobre a evolução das pilhas e baterias;
05	Representação de pilha	Desenho da pilha de Volta e Daniell	

05	Prática Experimental	Pilha de Volta com moedas de cinco centavos;	Construir diferentes tipos de pilha com materiais alternativos.
06		Pilha de Volta com Limão	
07		Pilha de Daniell	
08	Uso e descarte de pilhas e baterias	Refletir sobre as composições das pilhas e baterias e o impacto ambiental.	Apresenta vídeos e imagens sobre o impacto das pilhas no meio ambiente;
12	Orientações finais	Apresentar as produções da eletiva na disciplina.	Roda de conversa, socialização da eletiva.
13	Culminância		Exposição dos trabalhos desenvolvidos

Fonte: Autoria própria

RESULTADOS

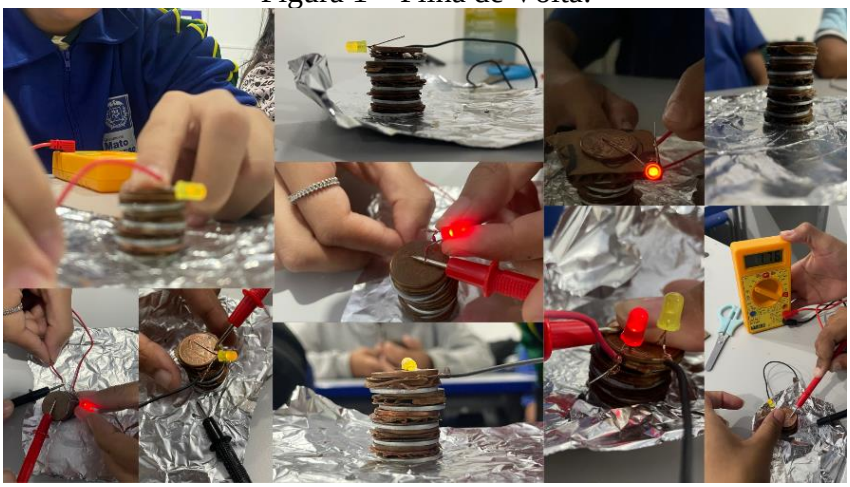
Os resultados da eletiva foram organizados a partir das produções dos alunos, que seguiram uma sequência didática previamente estabelecida. As atividades contemplaram a elaboração de infográficos, a construção de uma representação da pilha de Volta, a criação de uma pilha de Volta utilizando moedas, a montagem de pilhas com limão e experimentações com pilhas de grafite.

No início, os alunos desenvolveram infográficos sobre a história das pilhas, sua composição e os precursores dessa invenção. Essa etapa promoveu um momento de socialização enriquecedor, em que os grupos puderam compartilhar suas produções, ampliando o aprendizado colaborativo. Durante essa fase, os alunos conseguiram estabelecer uma conexão significativa entre o título da eletiva, "Uma Volta pela Eletroquímica", e a pilha idealizada por Alessandro Volta. Esse "insight" foi fundamental para o avanço das atividades práticas subsequentes.

Na sequência, os alunos realizaram à construção de representações da pilha de Volta, onde foi utilizando materiais alternativos para ilustrar o funcionamento de uma célula eletroquímica (pilha). Em que, essa atividade foi fundamental para a visualização prática dos conceitos abordados, como as reações de oxirredução e o papel dos componentes na geração de corrente elétrica.

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

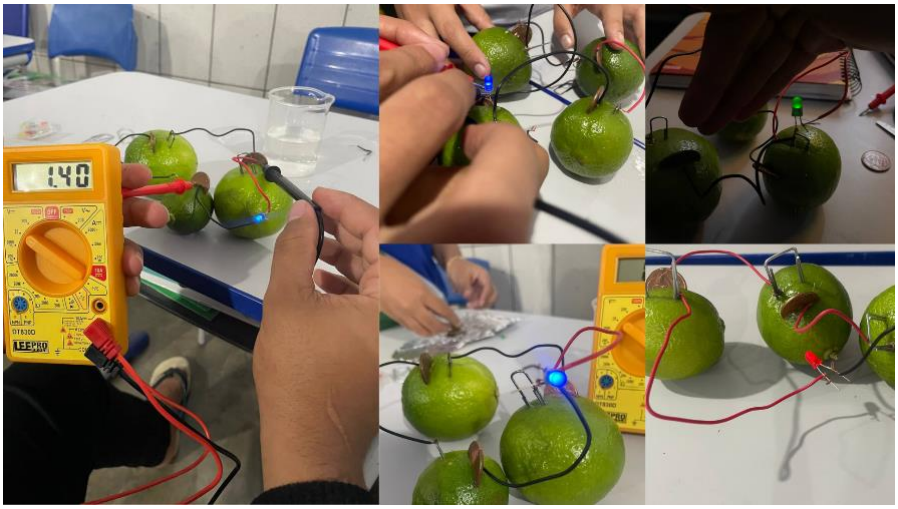
Figura 1 – Pilha de Volta.



Fonte: Autoria própria

Feito isso (representação das pilhas), os alunos realizaram a construção das pilhas de Volta, utilizando moedas de cobre, arruelas galvanizadas e papelão umedecido em solução salina. Na etapa seguinte, os alunos construíram pilhas com limão (Figura 02), utilizando clipes e moedas de cobre inseridos nos frutos. Duante a confecção das pilhas, foi possível que os alunos compreendessem a relação entre a diferença de potencial dos metais e a geração de energia elétrica.

Figura 2: Pilha de Volta com limão



Fonte: Autoria própria

Portanto, ao testar diferentes tipos de pilhas, os alunos tiveram a oportunidade de explorar novas possibilidades para a geração de energia, demonstrando criatividade, interação, adaptações dos recursos e ampliando seus conhecimentos sobre os princípios eletroquímicos.

CONSIDERAÇÕES

Embora alguns desafios surgiram no início, foram gradualmente superados ao longo da eletiva. A inclusão de práticas experimentais mostrou-se fundamental para aumentar a

participação dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e atrativo. Nesse viés, conclui-se que a eletiva superou as expectativas, proporcionando uma experiência positiva. Os alunos não só compreenderam o conteúdo proposto, como foram capazes de aplicá-lo na prática, como evidenciado pela interação produtiva e construção das representações das pilhas de Volta.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, Adryele da Silva; GONÇALVES, Alécia Maria; SALGADO, Jeisa Tainara Schaefer. **Dificuldades de aprendizagem do conteúdo de eletroquímica no ensino médio**. Scientia Naturalis, Rio Branco, v. 3, n. 4, p. 1707-1720, 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Bookman, 2004.

FREITAS. **Subsidiando o saber a partir da resolução de problemas no ensino de química**. SAJ Basic Educ Tech Technol | Rio Branco | v.10, n.1, p. 14-26, Jan.-abr. 2023.

ROSA, PR da S. **Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino de ciência**s. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2013.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

DO DESCARTE CONSCIENTE À SUSTENTABILIDADE: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E QUÍMICA

Sophia Cunha Quintella[1], Isabelle da Silva Rosa Chaves[2], Rebeca Paschoal Menezes Costa[3], Andréa Aparecida Ribeiro Alves[4], Ana Angélica Rodrigues de Oliveira[5], Hadrielle Rodrigues de Aquino[6]

Resumo

Este trabalho teve como objetivo promover a conscientização e a aprendizagem sobre Educação Ambiental e Química por meio de uma oficina temática. A oficina focou em temas como a relação do consumo exacerbado, destinação de resíduos sólidos, consequências e desafios para uma sociedade sustentável, os 5 R 's (reciclar, recusar, reduzir, repensar e reutilizar), além do descarte consciente. A abordagem metodológica foi fundamentada nos princípios teóricos das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, com a intenção de facilitar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Durante o processo de aprendizagem, foram utilizados diferentes estímulos sensoriais, o que possibilitou uma compreensão mais eficaz do conhecimento científico abordado, utilizando-se das habilidades dos alunos, desenvolvidas segundo um planejamento diversificado.

Palavras-chave: Química. Educação Ambiental. Conscientização. Estímulos sensoriais.

INTRODUÇÃO

As mudanças nos ambientes naturais causadas pela atividade humana intensificaram-se, especialmente a partir do século XVIII com a Revolução Industrial, que começou na Inglaterra e se espalhou globalmente. Essa transformação também trouxe um aumento significativo na produção de resíduos sólidos, que se acumulam de maneira indiscriminada (Santos *et al*. 2024). Nas últimas décadas, tem-se discutido a necessidade de repensar a gestão dos recursos naturais, associada a práticas educacionais, promovendo a mudança nos padrões de consumo, na relação com a natureza e no destino dos resíduos, sendo agora vistos como essenciais para a vida humana (Oliveira *et al*, 2024).

A Educação Ambiental (EA) é considerada fundamental para a promoção da conscientização em qualidade de vida. Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelecida pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a EA visa promover a compreensão e a responsabilidade ambiental através do desenvolvimento de ações sustentáveis, conceitos e habilidades. Busca-se então formar cidadãos conscientes no que concerne a importância da preservação e conservação ambiental, além de promover uma visão integrada sobre respeito ao próximo, nas relações entre os seres humanos, suas culturas e o meio ambiente.

Segundo Narcizo (2009), a escola deve ser um local que deve abranger influências significativas referentes à formação social e ambiental dos alunos. Com isso, pensamentos

[1] Licenciada em Química, UFF, sophiacq@id.uff.br.
[2] Graduanda em Licenciatura em Química, UFF, isachaves@id.uff.br.
[3] Licenciada em Química, UFF, menezesrebeca@id.uff.br.
[4] Docente do curso de Licenciatura em Química, UFF/ Volta Redonda, aaralves@id.uff.br.
[5] Docente do curso de Licenciatura em Química, UFF/ Volta Redonda,ana_angelica@id.uff.br.
[6] Docente de Química e Biologia, SEEDUC-RJ, hadriellerodrigues@id.uff.br

críticos ambientais devem ser mediados de forma interdisciplinar ao conteúdo curricular. Narcizo (2009, p. 3) afirma ainda que:

> Um dos modos de se trabalhar a interdisciplinaridade são os projetos de Educação Ambiental, que podem e devem ser desenvolvidos nas escolas a fim de fomentar a criatividade e o raciocínio dos alunos, através de atividades dinâmicas e participativas, unindo teoria à prática.

A abordagem da EA deve então, promover uma visão integrada às disciplinas, em que os alunos aplicam conhecimentos em contextos reais, desenvolvem habilidades críticas e criam soluções inovadoras para desafios ambientais. Para que os educandos desenvolvam criticidade, é preciso que entendam as causas dos problemas e como estes pairam na sociedade e continuam persistindo. Assim como Santos e Gonçalves-Dias (2012) discutem em seu trabalho que é indubitável o entendimento sobre a cultura do consumo sendo feita de maneira exacerbada, a geração de resíduos, seus destinos e consequências. Ademais, Oliveira *et al.* (2016) destacam que integrar a Educação Ambiental (EA) nas aulas de Química no ensino médio contribui para o desenvolvimento de valores, comportamentos e atitudes dos alunos. Isso promove o senso crítico e aumenta a consciência sobre como suas ações afetam não apenas sua própria vida, mas também a sociedade como um todo, tanto no presente quanto no futuro.

Soares, Silva e Costa (2020) ressaltam que o estudo sobre destino dos resíduos, reciclagem e a coleta seletiva se tornaram indispensáveis devido aos múltiplos benefícios que trazem para a sociedade. Esses benefícios incluem a redução da exploração de recursos naturais, a diminuição da poluição do solo, da água e do ar, a economia de energia e água, a reutilização de materiais que seriam descartados, a melhoria da limpeza urbana, a prevenção de enchentes e a geração de empregos e renda. Assim, essas práticas têm um impacto positivo nos âmbitos social, ambiental e econômico.

Destacar o esforço necessário nas instituições de ensino para promover a conscientização ambiental e reduzir o desperdício de materiais é fundamental (Zottele; Pinho, 2024). Para isso, as habilidades relacionadas ao meio ambiente podem ser desenvolvidas por meio de atividades práticas que envolvam o cotidiano dos alunos e os aspectos sensoriais, em que o contato direto com o uso de materiais recicláveis ajuda a aprimorar a reflexão e a gestão do conhecimento (Calvente *et al*. 2018).

Destaca-se a importância da junção desse tema de EA aos objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) (Unesco, 2023). Assim como afirma Reis *et al*. (2023, p.5):

> Os ODS constituem uma agenda global composta por 17 metas e 169 indicadores a serem alcançados até 2030, abordando áreas como erradicação da pobreza, saúde, educação, igualdade de gênero, energia limpa, proteção ambiental, entre outras. A coleta seletiva contribui diretamente para a consecução de vários desses objetivos, com destaque para: ODS 12 - Consumo e Produção Responsáveis; ODS 13 - Ação Contra a Mudança Global do Clima; ODS 14 - Vida na Água; e ODS 15 - Vida Terrestre.

Além dos objetivos mencionados e utilizados, os objetivos: 3 - saúde e bem estar e 6 - água potável e saneamento, também podem ser desenvolvidos neste tema. Paralelamente, o processo pedagógico é potencialmente significativo quando aliado às práticas que priorizam a integração de um aluno atuante e, consequentemente, desenvolva suas habilidades, tal como

traz a teoria das múltiplas inteligências, na qual defende que o ser humano possui diversas capacidades que juntas caracterizam uma identidade própria (Gardner, 1995).

Assim como no trabalho de Sá (2024), comenta-se sobre a relevância de, no aspecto de EA, desenvolver nos alunos a inteligência naturalista, que se define pela compreensão do meio em que vive e sua relação com a natureza. O conceito de Inteligência Naturalista está em consonância com a proposta de ensino da BNCC que visa a levar o estudante a entender a vida em sua diversidade de formas e níveis de organização, atribuindo pertinência à natureza e seus recursos (Brasil, 2018)

A utilização da oficina para aplicação da EA baseia-se nos estudos de Marcondes (2008, p. 68):

> As oficinas são temáticas, na perspectiva de tratar de uma dada situação problema que, mesmo tendo um dado foco, é multifacetada e sujeita a diferentes interpretações.

A importância das oficinas envolve uma abordagem prática com criação de soluções concretas e aplicáveis para os problemas discutidos, em que os educandos podem colaborar para desenvolver estratégias e ações eficazes. Segundo o mesmo autor, para aplicação de uma oficina temática é necessário utilizar-se da contextualização e experimentação sobre o tema. Por isso, objetivou-se envolver e conscientizar os estudantes da escola pública de Barra Mansa/ RJ, sobre a relação do consumo exacerbado, resíduos sólidos, destinação dos resíduos e os 5R´s (Recusar, Repensar, Reduzir, Reutilizar e Reciclar) por meio de debates orais e contextualizados, com a utilização de uma caixa sensorial para experimentação, na busca da aprendizagem efetiva.

DESENVOLVIMENTO

A oficina foi aplicada por duas licenciandas de Química da Universidade Federal Fluminense (UFF), em uma escola estadual na cidade de Barra Mansa, no interior do Rio de Janeiro. A oficina temática partiu de um projeto intitulado: “Educação Ambiental e a Química: Ações de conscientização e aprendizagem”, e envolveu a realização de aporte teórico com *slides* e a utilização de uma caixa sensorial para desenvolvimento prático do tema. Além disso, a proposta abrangeu a junção de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, totalizando 20 alunos, em 2 horas.

Inicialmente, no primeiro tempo de aula, começou-se indagando aos alunos sobre como eles interpretam seus consumos frente às suas necessidades, cinco alunos responderam sobre fazerem o uso exagerado de resíduos e assumiram não terem uma boa relação com a natureza pela falta de conscientização. Já nos primeiros minutos de oficina, percebeu-se grande envolvimento dos educandos com a problematização inicial, o que entra em consonância com Oliveira *et al*. (2024), em que é necessário promover aos alunos indagações pertinentes ao meio ambiente e que desenvolvam formação crítica dos indivíduos. Em seguida, com o prosseguimento do aporte teórico, explicou-se sobre a relação do uso e excesso dos resíduos sólidos, assim como a consequência do excesso de plásticos, emissão de gases poluentes e compostos químicos e a extração excessiva dos recursos naturais. Com a utilização de debates orais, os educandos puderam desenvolver inteligência linguística (Gardner, 1995), em que demonstraram interesse e engajamento em conhecimentos químicos e ambientais. Para que o interesse seja despertado nos educandos, torna-se indubitável promover um ambiente acolhedor de aprendizagem, valorizando as opiniões dos educandos e debatendo-as ativamente.

Em prosseguimento ao aporte teórico, explicitou-se sobre o desenvolvimento sustentável nos dias atuais, alertando que toda a população deve garantir o pensamento sobre a finitude dos recursos naturais, alertando também sobre a poluição do ar, da água e do solo proveniente do consumo exacerbado. Não somente trazendo responsabilidades para a população e para os alunos ali presentes na oficina, englobando os desafios concernentes em as responsabilidades de políticas públicas que envolvam ações pertinentes na sociedade, assim como a importância dos educandos terem um conhecimento científico necessário para cobranças de seus direitos (Melo; Nascimento; Giesta, 2023).

Após, realizou-se um debate sobre os 5R´s, dialogando sobre o repensar, reutilizar, reduzir, recusar e reciclar. Em cada caso, foi dado um exemplo do cotidiano dos educandos, para que eles pudessem visualizar na prática sobre como mudar o atual cenário. Então, especificou-se sobre os resíduos sólidos urbanos, resíduos eletrônicos e rejeitos. Após a apresentação da classificação de cada um, mostrou-se uma caixa sensorial, como mostrado na Figura 1 e sendo feita previamente pelas licenciandas.

Figura 1 – Caixa sensorial

Fonte: Próprio autor (2024).

A caixa sensorial foi utilizada com a finalidade de promover impactos ainda maiores nos debates que concernem a EA, envolvendo uma educação que explore os sentidos, sobretudo do tato, do meio em que os educandos estão inseridos, para ter como consequência melhores observações acerca do conteúdo. De acordo com Oliveira e Costa (2006, p. 4):

> A percepção é um processo de organizar e interpretar dados sensoriais recebidos (sensações) para desenvolvermos a consciência do ambiente que nos cerca. Nossos sentidos podem ser considerados como nossas janelas para o mundo, pois os estímulos detectados por nossos sentidos são elaborados de modo a percebermos um mundo significativo e ordenado.

Ou seja, a partir dos estímulos utilizados na caixa sensorial, os educandos puderam ter uma aprendizagem mais significativa, de acordo com suas percepções individuais. Para envolvimento do tema, colocou-se dentro da caixa diversos resíduos já utilizados, que são utilizados no cotidiano dos educandos, como recipientes de shampoo e condicionador, materiais eletrônicos (fios), caixas de leite, garrafas PET, caixa de ovo, recipiente de desodorante em spray, plásticos variados, pilhas e latas de alumínio. A atividade baseou-se em pedir aos alunos que, através do tato, descobrissem quais eram os materiais, de forma individual. Para isso, a caixa foi colocada em uma mesa no centro da sala, e cada aluno, através de seus palpites e da conexão com o tato, participou ativamente da atividade. Assim como Oliveira e Costa (2006,

p. 6) afirma: “dentro de um pensamento mecanicista o homem deixou adormecer alguns de seus sentidos, o que levou a perda da capacidade de sentir-se parte da natureza”. Por isso, a partir das percepções ao sentirem os objetos que fazem parte de seus cotidianos, puderam participar de forma mais dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Assim como Nascibem e Viveiro (2015, p. 3) aponta:

> As práticas em sala de aula priorizam conhecimentos descontextualizados e a memorização de fórmulas e expressões. Dessa forma, o ensino de ciências não se constitui como fomentador da curiosidade dos alunos, não favorece o interesse pela área e pouco contribui para a explicação dos fenômenos cotidianos e para melhor relação desses estudantes com o meio onde vivem.

Como observação às práticas de ensino comuns, pouco se é comentado sobre o cotidiano e valorização individual dos alunos, tendo como consequência um distanciamento entre professor e aluno e possíveis dificuldades para a aprendizagem. Por isso, em prosseguimento da oficina, cada educando, através do tato, deu palpites sobre os objetos contidos na caixa, em que percebeu-se grande envolvimento e animação para desvendar os materiais. Quando todos os materiais foram descobertos e estavam sobre a mesa, iniciou-se um debate sobre o destino de cada material após a utilização dos mesmos, indagando a seguinte prerrogativa: “esse material é reciclável por nós?”. Neste momento, houve o enfoque em comentar sobre o que pode ser feito dentro de casa com a destinação dos materiais, e o que pode ser reciclado por empresas especializadas (cooperativas). Além disso, os educandos puderam desenvolver inteligência interpessoal, ao dialogarem com seus colegas e debaterem sobre os materiais (Figura 2), ouvindo-os e ajudando uns aos outros com opiniões (Gardner, 1996).

Figura 2 – Materiais contidos na caixa

Fonte: Próprio autor (2024).

Finalizado o momento de separação e destinação dos materiais, continuou-se com os *slides*, explicando sobre os atuais destinos do lixo (aterro sanitário, aterro controlado, lixão), enfatizando a importância da coleta seletiva e do trabalho de cooperativas especializadas em materiais recicláveis. Assim como comentado por Bosi (2008), o contingente expressivo de trabalhadores passou a ver na catação a única forma de garantir o seu sustento, tornando possível o crescimento do setor da reciclagem no Brasil. Assim como Reis *et al.* (2023, p. 3), que “ao incorporar essa temática nas escolas, cria-se um ambiente propício para a prática da separação correta dos resíduos e o estímulo da reciclagem tanto na escola quanto nos

domicílios". Com isso, verifica-se que o tema pode ser abordado de forma interativa e informacional, com a criação de uma aprendizagem que favoreça uma consciência ambiental, desenvolvendo habilidades naturalistas, ao perceberem os desafios que concernem o abuso do consumo e como isso intervém em desequilíbrios ambientais.Em seguida, comentou-se sobre a importância das cooperativas que recolhem os resíduos para reciclagem diversas, e finalizou-se a oficina com a disponibilização de QR Code (Figura 3) que direcionam a um mapa realizado pela UFF, com postos de coleta de diversos materiais nos municípios de Barra Mansa/RJ e Volta Redonda/RJ.

Figura 3 – QR code direcionando ao mapa

Fonte: Próprio autor (2024).

Além disso, disponibilizou-se endereços de cooperativas da região, em que durante o momento final, todos os alunos mostraram-se engajados com a descoberta de locais que são próximos às suas moradias, com o sentimento de transformação em práticas sustentáveis, que "possibilitam o desenvolvimento dos estudantes como futuros cidadãos e agentes ambientais" (Ferreira; Souza; Silva, 2023, p. 3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema ambiental perpassa o contexto cultural e social dos educandos, provocando assim, uma reflexão crítica sobre os processos que contribuem para a degradação ambiental, em que promove uma atitude de autocrítica e cultura de preservação. Sendo assim, a oficina desenvolveu habilidades naturalistas, linguísticas e interpessoais, envolvendo diversos conhecimentos e situações que possibilitaram o aprendizado de Química e ação em Educação Ambiental. Através de uma prática sensorial com objetos do cotidiano, os participantes puderam ter uma visão mais crítica sobre o consumo excessivo e o descarte inadequado dos resíduos e seu impacto no meio ambiente. Verificaram a relevância da escola aplicar as práticas de gestão de resíduos inseridas nas disciplinas e que continuem com tais ações a fim de promoverem a conscientização da comunidade escolar, contribuindo para a preservação do meio ambiente. Ademais, sugere-se que tais práticas concernentes à Educação Ambiental sejam implementadas em outras escolas, contribuindo para a disseminação cultural de ações educativas sustentáveis.

AGRADECIMENTOS

As autoras do presente projeto agradecem à Universidade Federal Fluminense (UFF), ao Programa de Licenciaturas (Prolicen), à professora Hadrielle Rodrigues e ao Colégio

Estadual Jayme Silvestre Camargo de Barra Mansa, assim como a importante divulgação dos resultados analisados.

REFERÊNCIAS

BOSI, A. P. A organização capitalista do trabalho “informal”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, n. 67, p. 101-116, jun. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-69092008000200008. Disponível em: SciELO - Brasil - A organização capitalista do trabalho "informal": o caso dos catadores de recicláveis. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá providências. Diário Oficial: seção 1, edição 83, p.1, 1999.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Define a base nacional comum curricular para a educação básica. **Ministério da Educação**. Brasília: 2018.

CALVENTE, A; KHARRAZI, A; KUDO, S; SAVAGET, P. Non-formalenvironmental education in a vulnerable region: Insights from a 20 year long engagement in Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil. **Sustainability**, v. 10, n. 11, p. 42-47, 2018. DOI: https://doi.org/10.3390/su10114247. Disponível em: www.mdpi.com/2071-1050/10/11/4247. Acesso em: 22 set. 2024.

GARDNER, H. **A Criança Pré-escolar**: Como Pensa e Como a Escola Pode ensiná-la. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 258 p.

MARCONDES, M. E. R. Proposições metodológicas para o ensino de Química: oficinas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania. **Em Extensão**, v. 7, p. 67-77, 2008. Disponível em: ReP USP - Detalhe do registro: Proposições metodológicas para o ensino de Química: oficinas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania. Acesso em: 5 set. 2024.

MELO, J. P; NASCIMENTO, C. K. K; GIESTA, J. P. Análise da realização de práticas em Educação Ambiental e sustentabilidade na educação básica. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 18, n. 6, p. 13-27, 2023. Disponível em: www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3597. Acesso em: 17 set. 2024.

NASCIBEM, F. G; VIVEIRO, A. A. Para além do conhecimento científico: a importância dos saberes populares para o ensino de ciências. **Revista Interacções**, v. 11, n. 39, p. 285 -295, 2016. DOI: https://doi.org/10.25755/int.8738. Disponível em: revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8738. Acesso em: 20 set. 2024.

NARCIZO, K. R. S. Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 22, 2009. DOI: https://doi.org/10.14295/remea.v22i0.2807. Disponível em: periodicos.furg.br/remea/article/view/2807. Acesso em: 23 set. 2024.

OLIVEIRA, E. C; COSTA, A. P. M. Paradigmas, desenvolvimento sensorial como tema de educação ambiental. **Caminhos de Geografia**, v. 7, n. 18, p. 17- 26, 2006. Disponível em: http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html. Acesso em: 20 set. 2024.

OLIVEIRA, J. A; CONEJERO, M. A; CÉSAR, A. S; PERES, A. A. C; JÚNIOR, R. G. S. L. Diagnóstico organizacional em um projeto de coleta seletiva, compostagem e educação ambiental em escolas públicas. *In*: VII ENCONTRO INTERNACIONAL DE GESTÃO, DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO (EIGEDIN), v. 7, n. 1, 2024. Anais [...]. Periódicos UFMS: maio de 2022. p 1-30.

OLIVEIRA, R; CACURO, T. A; FERNANDES, S; IRAZUSTA, S. P. Aprendizagem Significativa, Educação Ambiental e Ensino de Química: Uma Experiência Realizada em uma Escola Pública. **Revista Virtual de Química**, v. 8, n. 3, p. 913- 925, fev. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.5935/1984-6835.20160066. Disponível em: rvq-sub.sbq.org.br/index.php/rvq/article/view/1383. Acesso em: 2 set. 2024.

PROJETO Resíduos. *In*: COSTA, K. A. *et al*. **Projeto Resíduos** . [*S. l.*], 8 nov. 2021. Disponível em: engenhariavr.uff.br/?page_id=159. Acesso em: 16 set. 2024.

REIS, M. J; REIS, J. C; SILVA, E. A; REZENDE, V. L; SANJULIÃO, L. K. A. F; BATALHÃO, A. C. S; REIS, F. M. D. Ações de extensão no contexto coleta seletiva na escola: uma forma de educação ambiental. **Revista ELO – Diálogos Em Extensão**, v. 12, p. 1- 7 , 2023. DOI: https://doi.org/10.21284/elo.v12i.16098. Disponível em: periodicos.ufv.br/elo/article/view/16098. Acesso em: 4 set. 2024.

SANTOS, A. N; BRITO, L. P; SIQUEIRA, F. L. T; FILHO, I. S. P. Desafios e progressos: O impacto das políticas ambientais contemporâneas na conservação dos recursos naturais. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. 1- 21, 2024. DOI: https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-64-2024. Disponível em:journalppc.com/RPPC/article/view/799. Acesso em: 7 set. 2024.

SANTOS, M. C. L; GONÇALVES- DIAS, S. L. F. G. **Resíduos Sólidos Urbanos e seus impactos socioambientais**. n. 1, São Paulo: IEE- USP, 2012.

SILVA, C. V. S; SOUZA, L. L; FERREIRA, R. G. S. Recursos didáticos produzidos com resíduos sólidos reutilizáveis em duas escolas de Manaus (AM). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 18, n. 4, p. 67-86, 2023. DOI: https://doi.org/10.34024/revbea.2023.v18.14563. Disponível em: periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/14563. Acesso em: 20 set. 2024.

SOARES, D. G; SILVA, F. P; COSTA. H. N. A importância da Educação Ambiental na escola: reciclar para preservar no Brasil. **Revista DELOS**, v. 13, n. 37, p. 1 -20, 2020. Disponível em:ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/684. Acesso em: 20 set. 2024.

SOUZA, M. H. F. Análise sobre a importância de trabalhar a Educação Ambiental nas escolas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 17, n. 3, p. 169-184,

2022. DOI: https://doi.org/10.34024/revbea.2022.v17.12717. Disponível em: ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/684. Acesso em: 20 set. 2024.

UNESCO. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS. 2023. Disponível em: brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 20 set. 2024.

ZOTTELE, T. G; PINHO, S. T. Conscientização e preservação ambiental no meio escolar. **Revista Foco**, v. 17, n. 5, p. e5088-e5088, 2024. DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n5-060. Disponível em: ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5088. Acesso em: 20 set. 2024.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A QUÍMICA: CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O DESPERDÍCIO E O APROVEITAMENTO INTEGRAL DE ALIMENTOS

Sophia Cunha Quintella[1], Isabelle da Silva Rosa Chaves[2], Rebeca Paschoal Menezes Costa[3], Andréa Aparecida Ribeiro Alves[4], Ana Angélica Rodrigues de Oliveira[5], Hadrielle Rodrigues de Aquino[6]

Resumo

Este documento aborda o problema do desperdício de alimentos, que afeta o Brasil e o mundo, sendo desperdiçadas 1,3 bilhão de toneladas de alimentos anualmente, enquanto milhões enfrentam a fome. Este trabalho visou conscientizar os alunos sobre esse tema por meio da Educação Ambiental e a Química, utilizando a abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) para desenvolver o pensamento crítico. A metodologia incluiu oficinas em um Colégio Estadual de Barra Mansa/RJ, onde os alunos participaram de atividades sobre a temática de redução do desperdício e o aproveitamento integral de alimentos. Os resultados revelam que, após as atividades, os alunos ampliaram as suas percepções sobre o desperdício de alimentos e as possibilidades de soluções para tal problemática. Ressalta-se a importância da conscientização e da disseminação do conhecimento adquirido, esperando-se que os alunos compartilhem essas informações com suas famílias, promovendo práticas sustentáveis em suas casas e na comunidade.

Palavras-chave: Ensino de Química. Educação Ambiental. Aproveitamento Integral de Alimentos. Conscientização.

INTRODUÇÃO

O desperdício de alimentos vem se tornando um grande problema no Brasil e no mundo, afetando não só o eixo econômico, mas também o social e ambiental. Aproximadamente um terço (⅓) de toda a comida produzida para o consumo acaba sendo perdida, o que equivale a 1,3 bilhão de toneladas de desperdício anualmente (Martínez; Menacho; Pachón-Ariza, 2014).

Só no Brasil, 26 milhões de toneladas de comida são desperdiçadas ao ano. Ou seja, apenas 61 de 100 caixas de produtos agrícolas colhidos chegam à mesa do consumidor. Esses números são ainda mais assustadores ao considerar a quantidade de pessoas vivendo em instabilidade alimentar, apesar do Brasil ser um dos maiores produtores agrícolas do mundo, produzindo mais de 140 milhões de toneladas de alimentos por ano (Cardoso *et al.*, 2015).

Cerca de 842 milhões de pessoas ainda enfrentam problemas de escassez de alimentos, dependendo de programas e estratégias de governos, instituições e organizações que buscam reduzir o desperdício em todas as etapas da cadeia de abastecimento alimentar e organizam doações de alimentos, vinculando pessoas em instabilidade alimentar devido a dificuldades

[1] Licenciada em Química, UFF, sophiacq@id.uff.br.
[2] Graduanda em Licenciatura em Química, UFF, isachaves@id.uff.br.
[3] Licenciada em Química, UFF, menezesrebeca@id.uff.br.
[4] Docente do curso de Licenciatura em Química, UFF/ Volta Redonda, aaralves@id.uff.br.
[5] Docente do curso de Licenciatura em Química, UFF/ Volta Redonda,ana_angelica@id.uff.br.
[6] Docente de Química e Biologia, SEEDUC-RJ, hadriellerodrigues@id.uff.br

econômicas, a supermercados e outras empresas dispostas a participar desses projetos (Martínez; Menacho; Pachón-Ariza, 2014).

Pode-se dizer que a perda nas diferentes etapas da cadeia alimentar é um reflexo direto do desperdício pelos consumidores. Segundo Martínez, Menacho e Pachón-Ariza (2014),

> A mudança real na cadeia de suprimento de alimentos depende dos consumidores. Quando os hábitos do consumidor mudarem, os outros estágios da cadeia de valor do suprimento de alimentos mudarão para atender às exigências do consumidor. Por exemplo, se as pessoas se acostumarem a consumir "comida feia", os supermercados venderão esse tipo de produto; portanto, os agricultores não os descartariam. É por isso que os governos devem iniciar campanhas educacionais para conscientizar os consumidores sobre as características, benefícios e processos de produção dos alimentos (Martínez Z; Menacho P.; Pachón-Ariza, 2014, p. 292, **tradução livre**).

Logo, é possível perceber a necessidade de uma maior conscientização dos consumidores, tendo como objetivo reduzir o desperdício através de propostas e campanhas contínuas (Busato; Ferigollo, 2018). Nessa perspectiva, é imprescindível que a conscientização comece no ambiente escolar. A Educação Ambiental estimula os alunos de forma integral, tornando-os parte do meio onde estão inseridos, e isso contribui para que o ensino seja significativo por toda a sua vida, levando boa parte dos ensinamentos até a velhice (Moraes Filho *et al.*, 2024).

Portanto, esse trabalho se baseia nos pressupostos teóricos metodológicos de Vygotsky, que destaca a importância da relação entre indivíduo e sociedade na construção do conhecimento. Segundo Vygotsky, o indivíduo se forma em contato com a sociedade. Ou seja, o homem influencia o ambiente ao seu redor ao mesmo passo que este também o influencia. Vygotsky indica que essa relação entre homem e ambiente se dá por meio de instrumentos, que podem ser ferramentas físicas ou signos. Isso permite que a construção do conhecimento ocorra de forma mais ativa e significativa, conectando o conhecimento a ser ensinado à vida dos alunos por meio da utilização de recursos didáticos (Ferrari, 2008; Vygotsky, 2001).

A abordagem CTSA é uma opção viável para que os alunos entendam sobre a temática da Educação Ambiental, que é tão presente no cotidiano dos mesmos. Essa abordagem possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, o que contribui para a formação de indivíduos conscientes e capacitados quanto ao uso da ciência e da tecnologia e seus impactos na sociedade e meio ambiente (Pinheiro *et al.*, 2022).

Outro ponto positivo da abordagem CTSA é a possibilidade do envolvimento de mais de uma disciplina, o que acaba enriquecendo a troca de conhecimentos e experiências. Segundo Silva (2018),

> [...] temas devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento de conteúdos de forma integrada em todas as áreas do conhecimento. Trabalhando com uma visão mais adequada e abrangente da realidade, que muitas vezes se nos apresenta de maneira fragmentada. Através dessa ênfase pode-se intervir na realidade para transformá-la (Silva, 2018, p. 53)

A educação de qualidade deve preparar os alunos para serem cidadãos conscientes, capazes de desenvolver pensamentos críticos e reflexivos, tomando decisões que contribuam para um futuro mais sustentável. Nesse sentido, discutir sobre ciência, tecnologia, sociedade e o ambiente é de grande importância, levando em conta o consumo exagerado de produtos e a exploração de recursos naturais, de forma predatória e contínua. Santos e Schnetzler (2003) relatam que o ensino baseado em CTSA envolve orientações curriculares focadas em

conhecimentos e habilidades científicas, presentes no contexto tecnológico, histórico, social, político, ético e pessoal. Essa abordagem visa ajudar os estudantes a relacionarem o que aprendem na escola com suas experiências diárias. Busca-se uma formação onde o aluno consiga tomar decisões informadas sobre questões práticas e importantes, aproximando a ciência e os cientistas da realidade social.

Segundo Santos e Mortimer (2002), a CTSA deve envolver:

> A (i) ciência como atividade humana que tenta controlar o ambiente e a nós mesmos, e que é intimamente relacionada à tecnologia e as questões sociais; (ii) sociedade que busca desenvolver, no público em geral e também nos cientistas, uma visão operacional sofisticada de como são tomadas decisões sobre problemas sociais relacionados à ciência e tecnologia; (iii) aluno como alguém que seja preparado para tomar decisões inteligentes e que compreenda a base científica da tecnologia e a base prática das decisões; e (iv) professor como aquele que desenvolve o conhecimento de e o comprometimento com as inter-relações complexas entre ciência, tecnologia e decisões (Santos; Mortimer, 2002, p.3).

Assim, pode-se observar a importância da relação entre meio ambiente e CTSA, e estes com a educação. Em seu livro "Sustentabilidade – o que é – o que não é", Leonardo Boff critica a forma como o termo "sustentabilidade" é frequentemente mal interpretado, especialmente em relação ao envolvimento da química em alimentos, em práticas de *marketing*, entre outros. Boff (2017) enfatiza a necessidade de um senso crítico mais apurado na sociedade sobre o significado do termo sustentabilidade e sua amplitude de ação. O autor ainda comenta que, para garantir um futuro sustentável são necessárias transformações em todos os setores da sociedade, sejam empresas, escolas, famílias, e tantos outros círculos que compõem a humanidade (Boff, 2017).

Nesse viés ambiental, destaca-se o papel da Química Ambiental (QA), que estuda os processos químicos que ocorrem na natureza, sejam eles naturais ou provocados por interferência humana (DQASBQ, 2011). Consequentemente, o enfoque CTSA é envolvido, uma vez que as reações químicas que ocorrem na natureza podem acabar impactando no clima e nas interações entre seres vivos, podendo também causar contaminação de solos, águas, entre outros.

É possível envolver a QA no ensino por meio de oficinas temáticas, tornando o aprendizado mais significativo e eficaz. Essas oficinas proporcionam um ambiente mais descontraído e participativo. Marcondes (2008) define oficinas temáticas como propostas de ensino-aprendizagem, onde os alunos podem aplicar tanto conhecimentos teóricos quanto práticos na resolução de problemas; enfatizando a necessidade de uma boa contextualização das informações inerentes ao tema e, quando possível, contar com experimentação. Neste projeto, propõe-se uma oficina acerca do reaproveitamento de alimentos que seriam descartados, mas que ainda podem ser usados para outros fins.

Com o objetivo de envolver os temas de Educação Ambiental e Química Ambiental, com um enfoque CTSA, busca-se trabalhar com as habilidades da BNCC descritas: EM13CNT206, que trata da "[...] importância da preservação e conservação da biodiversidade, [...] avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta" (Brasil, 2018, p. 117); e EM13CNT307, que busca "analisar as propriedades específicas dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas ou tecnológicas) e/ou propor soluções seguras e sustentáveis" (Brasil, 2018, p. 119).

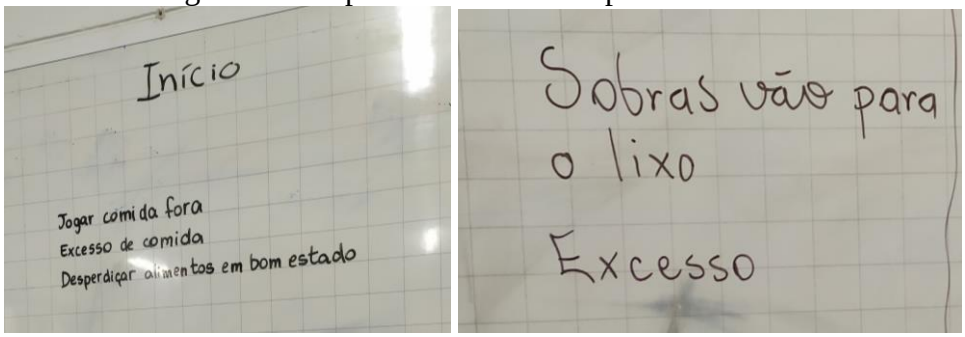
DESENVOLVIMENTO

A oficina foi elaborada pelas integrantes do projeto intitulado: “Educação Ambiental e a Química: Ações de conscientização e aprendizagem”, e teve o auxílio das orientadoras responsáveis. O projeto foi realizado em um Colégio Estadual no município de Barra Mansa/RJ; e o contato inicial com o colégio ocorreu entre a orientadora e a professora responsável pelas turmas participantes. A oficina teve caráter extensionista e não contou com obtenção de material documental nem fotográfico, sendo observado apenas a participação dos alunos, logo não foi necessário solicitar autorização aos envolvidos tampouco passar por comitê de ética.

Elaborou-se uma aula com o tema “Redução do Desperdício de Alimentos” por meio da utilização de *slides*, com um intervalo de tempo intitulado “Tirando a Prova”, onde os alunos fizeram a prova de alguns alimentos preparados pelas integrantes. Foi gravado um áudio das aulas para registro e auxílio pessoal na escrita do relatório, com a autorização dos envolvidos. As aulas foram realizadas em turmas diferentes, ambas as turmas são do 3º ano do Ensino Médio e possuem cerca de 25 alunos/cada.

As aulas iniciaram por meio de uma nuvem de palavras, no quadro branco, onde os alunos foram perguntados “O que vem a sua mente ao escutar a frase “Desperdício de alimentos?”. Essa nuvem teve como objetivo sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. De acordo com Vygotsky (2001), a aprendizagem é um processo contínuo, adicionando informações novas àquilo que já é do conhecimento do aluno. Logo, como as integrantes não tiveram contato prévio com os alunos, foi necessária essa sondagem para que o tema pudesse ser trabalhado proveitosamente durante a aula. Algumas das respostas coletadas durante a nuvem de palavras são ilustradas através da Figura 1.

Figura 1 – Respostas da nuvem de palavras inicial.



Fonte: Próprio autor (2024).

Notou-se que, a maioria dos alunos focou em assuntos relacionados apenas às consequências do desperdício, citando frases como “excesso de alimentos – sobras que vão para o lixo”, “jogar fora alimentos que não gosta”, etc. Foi possível observar que os alunos tinham conhecimento sobre o problema, mas não sobre como solucioná-lo. Logo, nota-se a necessidade de trabalhar o tema de conscientização ambiental com os alunos. Atualmente, há uma grande preocupação com o consumo errado/exagerado e as consequências geradas pelo mesmo, tanto no atual momento quanto para as futuras gerações. É essencial que ocorra uma transformação nas ações de todos que integram a sociedade (Melo *et al.*, 2023).

Após a discussão inicial, foram trazidas pelas integrantes, informações sobre assuntos relacionados ao desperdício de alimentos. Discutiram-se temas como as consequências do desperdício, como esse desperdício ocorre, e a questão da fome no Brasil e no mundo. Como citado anteriormente, os números são alarmantes se comparados a quantidade de pessoas que ainda vivem em instabilidade alimentar. Só no Brasil, são por volta de 26 milhões de toneladas

de alimentos desperdiçados anualmente, o que poderia alimentar 35 milhões de pessoas (Cardoso *et al.*, 2015).

Também foi feita ligação entre o desperdício e questões econômicas; e entre o aproveitamento integral de alimentos e suas vantagens nutricionais, envolvendo a química presente nos alimentos. É possível diminuir o desperdício de alimentos e aumentar o valor nutricional das refeições por meio do aproveitamento de partes não comumente utilizadas, como folhas de couve-flor e cenoura. As partes citadas contêm mais ferro e são mais nutritivas que as partes comumente utilizadas em nossa culinária. Outros exemplos são sementes de abóbora, talos de brócolis e cascas de banana e de limão, que apresentam mais nutrientes do que as partes utilizadas pela população no cotidiano (Cardoso *et al.*, 2015).

São diversas as possibilidades de receita para o aproveitamento dos alimentos (cascas, talos, sementes etc), que seriam descartados. Portanto, foram trazidas, logo em seguida, algumas receitas com o intuito de compartilhar outras maneiras de aproveitar os alimentos. Todas as receitas foram apresentadas com um QR code, para que os alunos pudessem saber o passo a passo da preparação e foram também discutidos os benefícios nutricionais dos alimentos utilizados no preparo.

Durante a apresentação da última receita, um dos ingredientes utilizados foi uma Planta Alimentícia não Convencional (PANC), o que permitiu o aprofundamento no tema de PANCs e seus benefícios nutricionais. As PANCs podem ser definidas como plantas com partes comestíveis, ou seja, podem ser consumidas como tempero, corante, infusão, entre outros. Porém, não são tão utilizadas na alimentação da população se comparadas com espécies mais conhecidas. Elas possuem grande variedade biológica no Brasil e diversos benefícios nutricionais (Bezerra *et al.*, 2021). Logo, foram apresentados exemplos de PANCs comumente encontradas na região e as vantagens de seu cultivo.

Logo após, foi o momento do tópico “Tirando a Prova”. Neste, os alunos provaram os alimentos previamente preparados pelas integrantes do projeto. Para o projeto, foram preparados um molho de cachorro-quente que continha uma receita de ‘carne’ feita com cascas de banana; e um suco de abacaxi preparado com a casca do mesmo, cujas receitas estão na Figura 2 no acesso por QR Code.

Figura 2 – QR codes de acesso às receitas de suco de casca de abacaxi e ‘carne’ de casca de banana utilizadas em aula.

Fonte: Próprio autor (2024).

O molho de cachorro-quente foi preparado no dia anterior às aulas e continha a receita de carne de casca de banana junto com os ingredientes convencionais de um molho. Assim, foram adicionados cebola, pimentão, alho, salsicha, entre outros ingredientes. Já o suco de abacaxi foi feito antes da aula, para que o gosto não fosse afetado até o tempo de consumo.

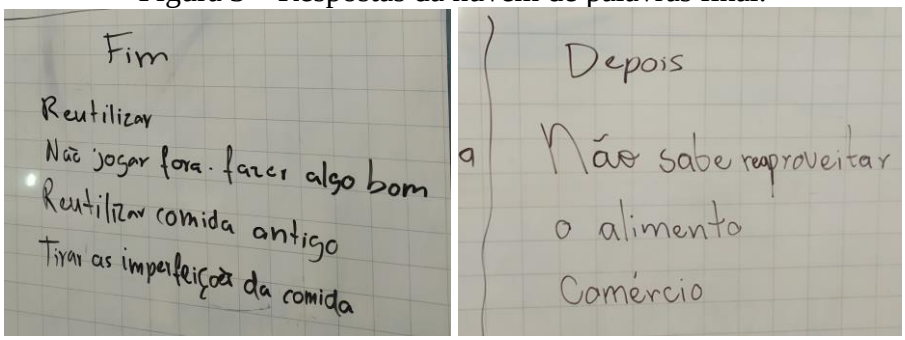
Após servidos os alimentos, foram feitas três perguntas aos alunos:

1. O que você achou da comida e do suco?
2. Sabe dizer o que foi utilizado no preparo do suco?
3. E no preparo do cachorro-quente?

Em ambas as turmas, alguns alunos já conheciam o suco de casca de abacaxi e conseguiram acertar o ingrediente não convencional utilizado. Porém apenas a segunda turma possuía uma aluna que acertou o ingrediente não convencional presente no molho de cachorro-quente. Ao apresentar/confirmar os ingredientes às turmas e discutir os benefícios do reaproveitamento destas partes dos alimentos, muitos alunos ficaram surpresos e animados com as receitas. Alguns demonstraram vontade de reproduzir a receita do molho em casa e outros expressaram ter gostado da ideia de aproveitar algo que iria para lixo, em ambas as receitas.

Ao final, perguntou-se novamente o que os alunos pensavam ao escutarem a frase ‘Desperdício de Alimentos’. Esta segunda nuvem de palavras teve como intuito gerar uma comparação entre as respostas da primeira. A Figura 3 a seguir ilustra algumas das respostas manifestadas.

Figura 3 – Respostas da nuvem de palavras final.



Fonte: Próprio autor (2024).

Notou-se que, diferente da nuvem de palavras anterior, nesta os alunos focaram mais em ideias sobre como utilizar os alimentos que estavam sendo desperdiçados. Isto mostra a importância da conscientização na educação. A falta de informações referente aos princípios nutritivos do aproveitamento integral dos alimentos é um dos motivos dessa prática não ser tão utilizada no cotidiano da população. A divulgação destas informações e de receitas que incluam essas práticas alimentares é essencial para que isto se torne mais comum, contribuindo para a melhoria da qualidade alimentar das famílias (Lôbo; Cavalcanti, 2017). Também contribui para o consumo consciente, formando cidadãos críticos e capazes de refletir sobre a relação entre o homem e o meio ambiente (Cardoso *et al.*, 2015).

Espera-se que os alunos compartilhem as informações discutidas em aula com seus familiares, promovendo a disseminação desse conhecimento e incentivando sua aplicação mais frequente no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da oficina, foi possível observar a importância de relacionar a Educação Ambiental e o Ensino de Química, especialmente quanto à redução do desperdício de alimentos. A experiência demonstrou que os alunos, sendo expostos a informações sobre as consequências do desperdício e as possibilidades de aproveitamento integral dos alimentos, puderam desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica sobre o tema.

A sondagem inicial dos conhecimentos prévios apontou que, embora os alunos estivessem cientes do problema, faltava-lhes uma visão sobre como solucioná-lo. As mudanças nas percepções dos alunos sobre o desperdício de alimentos, refletidas na segunda nuvem de palavras, destacam a eficácia da conscientização na educação.

Através de atividades práticas, como a preparação de receitas utilizando partes não convencionais dos alimentos, foi possível não só abordar sobre nutrição e sustentabilidade, mas também estimular o interesse e a criatividade dos alunos. Essa interação também evidenciou a importância de utilizar temas já presentes no cotidiano das turmas, somando outros conhecimentos aos que os alunos já possuíam, de modo a buscar uma aprendizagem duradoura e significativa.

O *feedback* positivo recebido durante a atividade “Tirando a Prova” mostrou que os alunos estavam dispostos a novas experiências e prontos a aplicar as receitas e práticas discutidas em suas casas, o que corrobora com o pressuposto de Vygotsky, de que o indivíduo influencia a sociedade ao mesmo ponto que é influenciado pela mesma.

Logo, espera-se que os estudantes compartilhem as informações adquiridas durante a oficina com suas famílias, promovendo uma cultura de consumo consciente e práticas sustentáveis em suas comunidades, confirmando a importância da Educação Ambiental e da abordagem CTSA no ambiente escolar.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem à Universidade Federal Fluminense - UFF e ao Programa de Licenciatura - PROLICEN. Também agradecem, especialmente, ao Colégio Estadual Jayme Silvestre Camargo de Barra Mansa.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. S.; BINOTTO, F. S.; RICHARD , N. S. P. dos S.; BEZERRA, A. S.; MARQUEZAN, F. K.; MARQUEZAN, P. K. . Medicinal and nutritional evaluation of three species of Unconventional Food Plants (UFPs): A literature review. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, p. e10410513401, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i5.13401. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13401. Acesso em: 18 set. 2024.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2017. 200p. *E-book*.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC – Ensino Médio. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file> Acesso em 14 de março de 2023.

BUSATO, M. A; FERIGOLLO, M. C. Desperdício de alimentos em unidades de alimentação e nutrição: uma revisão integrativa da literatura. **HOLOS**, *[S. l.]*, v. 1, p. 91–102, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.4081. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4081. Acesso em: 18 set. 2024.

CARDOSO, F. T; FRÓES, S. C;FRIEDE, R., DE MIRANDA, M. GCHAGAS, C. J.; AVELAR, K. E. S. Aproveitamento integral de Alimentos e o seu impacto na Saúde. **Sustainability in Debate**, v. 6, n. 3, p. 131-143, 2015. DOI: 10.18472/SustDeb.v6n3.2015.16105. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sust/article/view/15776. Acesso em: 18 set. 2024.

DQASBQ. Divisão da Química Ambiental da Sociedade Brasileira de Química. 2011. Disponível em: https://www1.sbq.org.br/ambiental/pagina/sobre-divisao-de-quimica-ambiental. Acesso em: 19 set. 2020.

FERRARI, M. Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social. **Revista Nova Escola**, 2008. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social. Acesso em: 17 set. 2024.

LÔBO, C. R.; CAVALCANTI, F. A. G. da S. Aproveitamento integral de alimentos – implantação da prática em uma oficina. **Nutrição Brasil**, v. 16 n. 4 , 2017. DOI: 10.33233/nb.v16i4.1276. Disponível em: https://convergenceseditorial.com.br/index.php/nutricaobrasil/article/view/1276. Acesso em: 18 set. 2024.

MARCONDES, M. E. R. Proposições metodológicas para o ensino de química: oficinas temáticas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania. **Em Extensão**. v.7, 2008. DOI: 10.14393/REE-v7n12008-20391. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20391. Acesso em: 17 set. 2024.

MARTÍNEZ Z., N.; MENACHO P., Z.; PACHÓN-ARIZA, F. A. Desperdiciando comida en un mundo hambriento, ¿un problema? **Agronomía Colombiana**. Vol. 32, Nº. 2, p. 283-293, 2014. DOI: 10.15446/agron.colomb.v32n2.43470. Disponível em: https://revistas.unal.edu.co/index.php/agrocol/article/view/43470. Acesso em: 18 set. 2024.

MELO, A. S. A. de S.; LINS JÚNIOR, J. F.; VILELA, M. M.; CUBAS, D. M. do A. A importância da Educação Ambiental na promoção da conscientização e desenvolvimento sustentável no ambiente escolar. In: ANDRADE, Jaily Kerller Batista (Org.). **Temas Atuais em Ciências Ambientais.** Campina Grande: Licuri, 2023, p. 143-158. DOI: 10.58203/Licuri.83541. Disponível em: https://editoralicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/220. Acesso em: 17 set. 2024.

MORAES FILHO, I. M. de.; SANTOS, G. K. M. D. .; LEANDRO, G. L. .; TAVARES, G. G. Tecendo a Sustentabilidade: da conscientização ambiental à saúde planetária na esocla. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, *[S. l.]*, v. 98, n. 1, p. e024264, 2024. DOI: 10.31011/reaid-2024-v.98-n.1-art.2121. Disponível em: https://www.revistaenfermagematual.com/index.php/revista/article/view/2121. Acesso em: 18 set. 2024

PINHEIRO, F.A., MATTOS, F.R., SILVEIRA, A.G., LEITE, S.Q.M. Educação CTSA e aprendizagem baseada em problemas: possibilidade de metodologia para o curso de bacharelado em ciências e tecnologias de alimentos. **Revista Ifes Ciência**. V.8, n. 1, p. 1-25, 2022. DOI: 10.36524/ric.v8i1.1648. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/1648. Acesso em: 17 set. 2024.

SANTOS, W.L.P., MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio Pesquisa em educação em ciências**, v. 2, n. 2, p.1-23. 2002. DOI: 10.1590/1983-21172000020202. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/QtH9SrxpZwXMwbpfpp5jqRL. Acesso em: 17 set. 2024.

SANTOS, W.L.P., SCHNETZLER, R. P.S. **Educação em Química**: Compromisso com a cidadania. 3.ed. Ijuí: Ed: Unijuí, Rio Grande do Sul, 2003.

SILVA, L. O. A importância da educação ambiental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 03, ed. 10, vol. 05, p. 91-101, 2018. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ambiental. Acesso em: 17 set. 2024.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9ª Edição. São Paulo: Ícone, p. 103-119, 2001.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

O EJA E AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS – UM ESTUDO DE CASO ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HORIZONTINA CONCEIÇÃO- ILHÉUS - BA

Juliana Chervinski[1], Diana Ferreira Campos Schroeder[2], Valentina Paz Tobar[3]

Resumo

O presente artigo relata como foi realizada uma atividade com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Municipal Professora Horizontina Conceição, situada no município de Ilhéus, no sul do estado da Bahia, no ano letivo de 2024, como atividade complementar a uma disciplina ofertado no Mestrado. O objetivo deste trabalho é compreender as percepções dos alunos sobre as mudanças climáticas e assim subsidiar um trabalho pedagógico que vise desenvolver nos alunos uma consciência ambiental de forma a serem aptos a propor ações aos desafios climáticos contemporâneos, visto a emergência e a importância deste tema na atualidade, na perspectiva de tornar estes alunos engajados com a temática.Utilizamos para isso o estudo de caso como o método de pesquisa, onde, através de atividades acadêmicas, sendo inicialmente a aplicação de um questionário composto por 09 questões e uma aula expositiva e dialogada sobre o assunto após a análise das respostas dos alunos. Assim foi possível coletar dados qualitativos sobre a relação dos alunos com o tema das mudanças climáticas no contexto da EJA (Educação de Jovens e Adultos). A pesquisa indicou que os alunos apresentaram um aumento no interesse e na conscientização em relação às questões climáticas, sugerindo que a discussão de temas de relevância global pode ter um impacto significativo na população.

Palavras-chave: Mudanças Climáticas, Percepções dos Alunos, EJA, Educação

AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS E A ESCOLA

As mudanças climáticas referem-se a alterações significativas e duradouras nos padrões climáticos da Terra, resultantes de fatores naturais e, principalmente, da ação humana. Elas buscam entender como as atividades humanas, como a queima de combustíveis fósseis e o desmatamento, impactam o clima e, consequentemente, a vida no planeta.

Nas últimas décadas, mudanças climáticas se tornaram tema central no debate público, principalmente sob a perspectiva do desenvolvimento sustentável (Otto *et al.*, 2019).

O estudo das mudanças climáticas como campo de pesquisa ganhou destaque nas últimas décadas, especialmente com o aumento da conscientização sobre os efeitos do aquecimento global. Esse fenômeno é marcado por transformações ambientais que afetam ecossistemas, economias e sociedades em todo o mundo.

[1] Licencianda em Pedagogia,graduada em História, Geografia e Sociologia, mestranda do PRODEMA-UESC.e-mail: juchervinski@gmail.com
[2] Licencianda em Educação Física, bacharelanda em Direito, Administradora de empresa e mestranda do PRODEMA - UESC. e-mail: dianafcamposs@hotmail.com
[3] Turismóloga, mestranda do PRODEMA- UESC. E-mail: valentinapaztt@gmail.com

A partir de 2025, as escolas brasileiras deverão incorporar em seu currículo temas relacionados às mudanças climáticas e à proteção da biodiversidade, conforme estabelecido pela Lei 14.926, sancionada em 17 de julho e publicada no Diário Oficial da União no dia seguinte. Esta legislação é fruto do Projeto de Lei 6.230/2023, aprovado pelo Senado em 25 de junho, e amplia os objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea), instituída pela Lei 9.795/1999, ao incluir o estudo sistemático desses temas emergentes no escopo da educação ambiental brasileira.

Considerando a vulnerabilidade de grupos como crianças e idosos em situação de pobreza, que, segundo estudos, estão entre os mais suscetíveis aos impactos das mudanças climáticas (Özdem *et al.*, 2014), a educação, especialmente nas escolas públicas, assume uma posição estratégica. Ao sensibilizar as novas gerações para as questões climáticas, busca-se fomentar uma consciência crítica e responsiva às emergências globais, reconhecendo a necessidade de ações mitigadoras e adaptativas. Apesar de sua reconhecida urgência, os investimentos em educação climática ainda não correspondem à gravidade do tema, como evidenciado pelo Artigo 12 do Acordo de Paris, que exorta os países a "melhorarem a educação, o treinamento, a conscientização pública, a participação pública sobre mudanças climáticas e o acesso público à informação" (UNFCCC, 2015).

Nesse contexto, a Educação para a Mudança Climática (EMC) emerge como uma extensão essencial das práticas educativas centradas na sustentabilidade e no meio ambiente. Embora os impactos das mudanças climáticas já sejam visíveis e inevitáveis em vários aspectos, o conhecimento sobre estratégias de adaptação e mitigação permite a promoção de ações informadas e adaptativas. Assim, as percepções e conhecimentos dos alunos sobre as mudanças climáticas tornam-se fundamentais para a construção de uma consciência ambiental crítica, desempenhando um papel chave no novo ensino médio para promover a conscientização e o engajamento dos jovens (Silva, 2019).

As mudanças climáticas resultam da interação entre atividades humanas e o meio ambiente, decorrentes de práticas sociais e econômicas que alteram o equilíbrio climático global (Isaguirre e Maso, 2023). Este fenômeno impõe uma análise das desigualdades sociais e das dinâmicas de poder que configuram os diferentes níveis de responsabilidade e vulnerabilidade ante as crises climáticas. Sob essa perspectiva, explorar as desproporcionalidades no impacto das mudanças climáticas sobre diferentes grupos sociais revela os conflitos entre os atores com maior poder econômico e os que sofrem as consequências mais intensamente.

A educação, particularmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cumpre um papel fundamental ao formar uma consciência ambiental crítica. Ao estudar as mudanças climáticas, os alunos desenvolvem uma compreensão das inter-relações entre ações individuais e estruturas sociais mais amplas, que moldam o contexto ambiental e social em que vivem. Essa abordagem permite que os estudantes analisem as motivações subjacentes às ações humanas sobre o meio ambiente, promovendo uma reflexão ampla sobre a responsabilidade coletiva e a ética ambiental.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo geral identificar as percepções e conhecimentos dos alunos da EJA[4] a respeito das mudanças climáticas, subsidiando um projeto pedagógico pró desenvolvimento dos alunos frente a uma consciência ambiental de em relação aos desafios climáticos contemporâneos.

Para isso, foi preciso explorar o entendimento desses alunos sobre o fenômeno das mudanças climáticas, assim como verificar as fontes de informação que os alunos utilizam e

[4] Educação de Jovens e Adultos

entender de que maneira essas informações influenciam nas opiniões e comportamentos desses estudantes.

METODOLOGIA

O presente estudo teve como objetivo investigar as percepções dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre as mudanças climáticas, com foco nas suas concepções, atitudes e conhecimentos prévios. Para tanto, adotou-se uma abordagem metodológica quali-quantitativa, de caráter exploratório-descritivo (Gil, 2008), que permitiu a combinação de análise estatística com uma interpretação profunda das respostas dos participantes, visando compreender as representações e entendimentos dos alunos sobre o tema das mudanças climáticas (Flick, 2014).

A coleta de dados foi realizada em duas etapas complementares. A primeira consistiu na aplicação de um questionário estruturado, com questões objetivas e dissertativas, junto aos alunos das turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos de uma escola pública da rede de ensino. Este questionário foi concebido com o propósito de avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes, suas percepções sobre as mudanças climáticas, suas atitudes em relação ao tema e, ainda, identificar eventuais lacunas conceituais (Babbie, 2009). O questionário compreendeu oito perguntas, que abordaram tópicos como as causas e consequências das mudanças climáticas, a relação entre atividades humanas e degradação ambiental, além das possíveis ações mitigadoras e adaptativas para lidar com os impactos ambientais (UNESCO, 2019).

Após a aplicação do questionário, as respostas foram analisadas e agrupadas para subsidiar a etapa subsequente da pesquisa: uma discussão em sala de aula. Neste momento, buscou-se proporcionar um espaço de reflexão e troca de ideias, no qual os estudantes puderam debater de forma interativa os conceitos-chave relacionados às mudanças climáticas. A mediação do professor, neste contexto, teve como principal objetivo estimular a análise crítica e contextualizada dos desafios climáticos contemporâneos, promovendo o aprofundamento do entendimento dos estudantes sobre os impactos das mudanças climáticas no mundo atual (Santos & Costa, 2016).

A discussão foi pautada pela explicitação das dúvidas dos alunos e pelo esclarecimento de conceitos, com ênfase na construção de uma consciência ambiental crítica e engajada (Morin, 2001). Esse espaço de diálogo permitiu não apenas ampliar o conhecimento teórico dos alunos, mas também fomentar uma conscientização prática sobre a urgência das questões climáticas no cenário local e global, integrando o conteúdo estudado ao contexto social e ambiental dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, são apresentados as discussões derivadas da aplicação dos questionários realizadas com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de investigar suas percepções e conhecimentos acerca das mudanças climáticas. O objetivo central deste trabalho foi explorar a percepção dos estudantes acerca da compreensão sobre os fatores que podem ocasionar mudanças climáticas, identificar as fontes de informação que consultam e analisar como essas informações influenciam suas opiniões e comportamentos em relação a questões ambientais. A partir dos dados coletados, foi possível obter uma visão abrangente da consciência ambiental desta população, destacando tanto os avanços no entendimento do tema quanto as lacunas cognitivas presentes entre os participantes.

A análise dos resultados permitirá a identificação de áreas prioritárias para futuras intervenções educacionais, com vistas à promoção de uma educação ambiental mais efetiva e contextualizada. Esses achados contribuem para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam a formação de uma cidadania crítica e engajada com a sustentabilidade ambiental (Mendonça & Barbosa, 2018; Sachs, 2015).

Um total de 79 alunos participaram da atividade, sendo 28 estudantes provenientes de uma turma de 6º e 7º anos, e 51 alunos provenientes das turmas de 8º e 9º anos da instituição escolar. A coleta de dados foi realizada durante as aulas de Geografia e História, as quais foram selecionadas devido à sua estreita relação com os temas ambientais e à flexibilidade de horários no planejamento pedagógico. A atividade teve duração aproximada de 15 dias, sendo que cada turma foi atendida conforme o cronograma estabelecido no quadro de horário escolar. Esse período foi necessário para garantir a condução adequada das entrevistas e a participação de todos os alunos envolvidos.

A análise qualitativa das entrevistas permitiu observar padrões comuns e divergentes entre as diferentes turmas, fornecendo insights valiosos sobre as nuances nas percepções dos alunos da EJA sobre as mudanças climáticas e seus impactos (Giddens, 2009; Figueiredo & Silva, 2017). Os resultados obtidos também indicam a necessidade de uma abordagem pedagógica mais integrada, que contemple não apenas o conhecimento teórico, mas também as experiências cotidianas dos estudantes, de forma a promover uma aprendizagem significativa sobre os desafios ambientais contemporâneos.

Quadro 1 - Demonstrativo de Participantes: quantidade, sexo e faixa etária

Turma	Gênero	Faixa Etária
6º e 7º Ano Total 28 alunos	13 alunos - Masculinos 15 alunos - Femininos 00 aluno - Outro	09 alunos -de 15 a 17 anos 10 alunos - de 18 a 24 anos 06 alunos- de 25 a 35 anos 03 alunos - mais de 35 anos
8º e 9º Ano Total 51 alunos	21 alunos - Masculinos 29 alunos - Femininos 01 aluno - Outro	09 alunos - de 15 a 17 anos 20 alunos - de 18 a 24 anos 10 alunos - de 25 a 35 anos 07 alunos -mais de 35 anos

Fonte: Autores, 2024

A análise da faixa etária dos alunos participantes das entrevistas evidencia uma significativa diversidade entre os grupos, refletindo a abrangência da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre os entrevistados, 18 alunos pertencem à faixa etária de 15 a 17 anos, indicando uma presença considerável de jovens que buscam concluir sua educação básica. A faixa de 18 a 24 anos é representada por 26 alunos, configurando-se como o grupo mais numeroso e sugerindo que muitos jovens adultos estão retornando ao ambiente escolar para adquirir conhecimentos fundamentais.

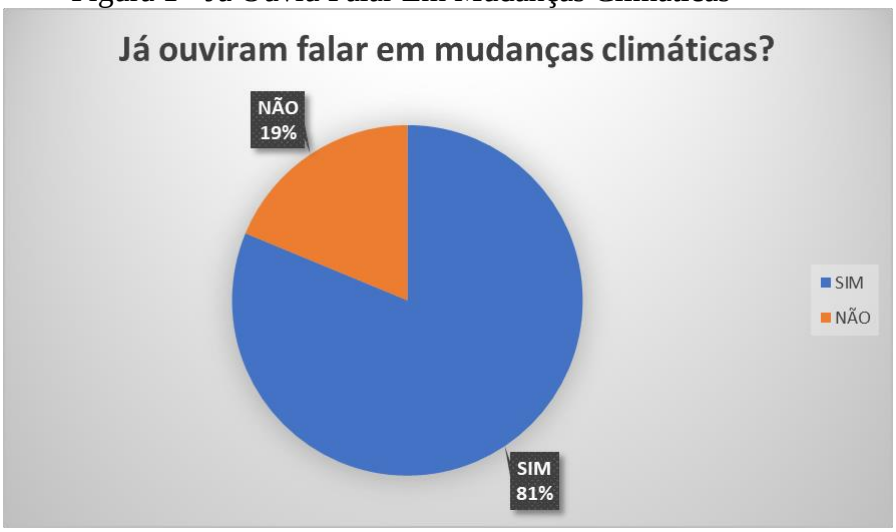
Adicionalmente, a inclusão de 16 alunos na faixa etária de 25 a 35 anos demonstra que adultos jovens também estão engajados na EJA, o que é crucial para sua formação contínua e para a sua inserção no mercado de trabalho. Por fim, 10 alunos têm mais de 35 anos, evidenciando que a busca por educação ao longo da vida é uma realidade para diversas idades, promovendo a formação contínua e a conscientização sobre questões sociais e ambientais, como

as mudanças climáticas. Essa diversidade etária enriquece as discussões e favorece uma troca de experiências significativa entre os alunos, fortalecendo o aprendizado coletivo sobre temas relevantes. Na sequência o objetivo era saber se os alunos já tinham ouvido falar em mudanças climáticas. Foi realizada uma pergunta objetiva, onde as opções de resposta eram apenas sim ou não.

RESULTADOS

Este trabalho tem como objetivo analisar as percepções dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre as mudanças climáticas, a partir de um estudo de caso realizado na Escola Municipal Professora Horizontina Conceição, em Ilhéus, BA. Ao longo da pesquisa, buscamos compreender como esses estudantes, em sua maioria adultos que retornam ao ambiente escolar com diferentes experiências de vida, percebem os impactos das mudanças climáticas no contexto local e global. Os resultados apresentados a seguir são fruto de questionários aplicados aos alunos, além de observações em sala de aula, e visam contribuir para o entendimento das relações entre educação, conscientização ambiental e a formação de cidadãos críticos em um cenário de mudanças climáticas.

Figura 1 - Já Ouviu Falar Em Mudanças Climáticas



Fonte: Autores, 2024

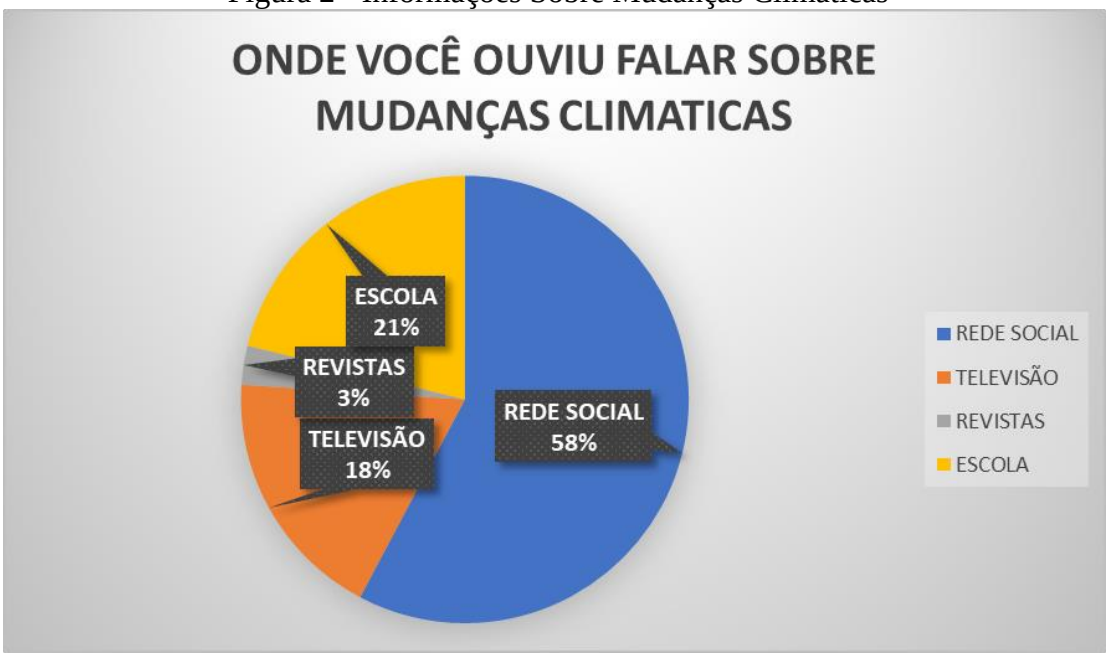
O gráfico em análise apresenta as respostas dos alunos à pergunta sobre sua familiaridade com o tema das mudanças climáticas, especificamente se já ouviu falar sobre o assunto. Essa questão inicial é essencial para entender o nível de conhecimento prévio dos estudantes, fornecendo uma base para o desenvolvimento de abordagens educacionais.

Os dados indicam que a maioria dos alunos respondeu positivamente, demonstrando que já possui alguma exposição ao tema das mudanças climáticas, possivelmente adquirida por meio de fontes como escola, mídia ou conversas em família. Esse resultado sugere um nível inicial de conscientização sobre questões ambientais, que pode ser aprofundado e consolidado em atividades educacionais específicas. No entanto, uma parte significativa dos estudantes declarou não ter tido contato prévio com o tema, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas que permitam que estes alunos tenham acesso a esta informação, ou que percebam que este assunto está sendo muito discutido na atualidade. Estas informações iniciais revelam a diversidade de conhecimentos entre os alunos e reforçam a importância de uma metodologia

de ensino que considera esses diferentes níveis de familiaridade, permitindo que todos os estudantes construam uma compreensão sólida sobre as mudanças climáticas.

O próximo gráfico, demonstra o segundo questionamento que era voltado para onde os alunos ouviram falar em mudanças climáticas, era uma questão também objetiva com 05 opções, seriam rede social, televisão, revistas, escola ou outros e esta última opção não foi marcada por nenhum aluno.

Figura 2 - Informações Sobre Mudanças Climáticas



Fonte: Autores, 2024

O gráfico apresentado ilustra as fontes de informação sobre mudanças climáticas mencionadas pelos alunos. Os dados indicam que 21% dos alunos afirmaram ter adquirido conhecimento sobre o tema na escola, evidenciando o papel significativo da educação formal na conscientização acerca de questões climáticas.

Em contraste, apenas 3% dos alunos relataram ter obtido informações por meio de revistas, o que sugere que esse meio pode não ser tão relevante ou acessível para essa faixa etária. A televisão foi citada como fonte por 18% dos alunos, indicando que esse meio tradicional ainda exerce uma influência considerável na disseminação de informações.

Por outro lado, a maioria, representando 58%, destacou as redes sociais como sua principal fonte de conhecimento sobre mudanças climáticas. Esses dados ressaltam não apenas a importância da escola como um espaço educacional, mas também a crescente influência das redes sociais na formação de opiniões e na disseminação de informações sobre temas de relevância global.

Figura 3 - Conceituando Mudanças Climáticas

Fonte: Autores, 2024

O gráfico em questão apresenta a capacidade dos alunos de definir o que são mudanças climáticas. Os dados indicam que 58% dos alunos conseguiram formular uma definição sobre o conceito, sugerindo um nível significativo de compreensão entre os estudantes acerca desse tema crucial.

Esse resultado implica que, embora uma parcela considerável dos alunos tenha demonstrado familiaridade com o conceito de mudanças climáticas, ainda existe uma porção de 42% que não conseguiu defini-lo. Isso pode indicar a necessidade de estratégias educacionais mais eficazes para aprofundar o entendimento sobre as mudanças climáticas e sua importância.

Esses dados ressaltam a relevância da educação formal e informal na formação de conhecimentos sobre questões ambientais, evidenciando a importância de abordar esses temas de maneira consistente e acessível no currículo escolar.

As demais perguntas do questionário foram elaboradas de forma descritiva, permitindo que os alunos expressassem suas opiniões e percepções com suas próprias palavras. Essas questões abordaram temas relevantes sobre as mudanças climáticas e seus impactos no cotidiano de Ilhéus.

Uma das perguntas solicitava aos alunos que refletissem sobre se percebem mudanças em suas rotinas devido às alterações climáticas. Essa abordagem visa captar a vivência dos estudantes em relação aos fenômenos climáticos, promovendo uma compreensão mais profunda sobre como esses eventos influenciam suas vidas diárias.

Outra questão explorou a opinião dos alunos sobre a responsabilidade das ações antrópicas nas mudanças climáticas. Os participantes puderam expor suas crenças e entendimentos sobre como atividades humanas, como desmatamento, poluição e industrialização, contribuem para o aquecimento global.

Por fim, o questionário incluiu uma pergunta sobre possíveis ações que poderiam ser adotadas para mitigar o aquecimento global. Essa questão estimulou os alunos a pensar de forma crítica sobre soluções práticas e coletivas, promovendo uma discussão sobre o papel de cada indivíduo na luta contra as mudanças climáticas.

Essa abordagem qualitativa permite uma análise rica e detalhada das percepções dos alunos, contribuindo para um entendimento mais amplo sobre a consciência ambiental e as ações que podem ser empreendidas em resposta aos desafios climáticos enfrentados na região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação desempenha um papel crucial na mitigação dos efeitos das mudanças climáticas que já estão em curso. Esses efeitos se manifestam de várias maneiras, como o aumento da temperatura global e a ocorrência crescente de eventos climáticos extremos. Além disso, a alteração nos padrões de chuvas tem causado enchentes mais intensas, resultando em problemas de infraestrutura, enquanto muitas regiões enfrentam secas prolongadas e escassez de água.

O processo educacional voltado para a discussão dos impactos climáticos desempenha um papel fundamental na conscientização sobre a urgência de adotar práticas sustentáveis e transformar hábitos de consumo. Para tanto, é imprescindível que a abordagem ambiental seja integrada de maneira abrangente e transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até a educação superior, incluindo a Educação Especial, a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta última, em particular, oferece uma oportunidade vital para o acesso à educação formal de indivíduos que não concluíram a educação básica na idade convencional.

A Educação para a Mudança Climática (EMC), por sua vez, configura-se como um processo formativo essencial para a compreensão e adaptação aos efeitos das mudanças climáticas. Ao promover uma reflexão crítica sobre os desafios ambientais, a EMC[5] contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, capacitando-os a lidar com os impactos dessas mudanças. Esse processo educativo se materializa por meio de estratégias como a revisão de currículos, a adaptação de abordagens pedagógicas e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a mitigação e adaptação às transformações climáticas em curso.

A integração da educação climática, portanto, não se limita a fornecer informações sobre as alterações ambientais, mas visa criar espaços de diálogo e reflexão, estimulando a construção de uma consciência coletiva capaz de promover mudanças significativas nas práticas individuais e coletivas diante dos desafios ambientais globais.

REFERÊNCIAS

Babbie, E. (2009). *The practice of social research*. Wadsworth Cengage Learning.
Figueiredo, L. R., & Silva, M. R. (2017). Percepções e práticas ambientais em contextos educativos: desafios e perspectivas. Editora UFMG.

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.
Giddens, A. (2009). Mudanças climáticas e a sociedade global. Editora Zahar.

Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. Atlas.

BRASIL, https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em 03/11/2024.

[5] Educação para mudança climática

ISAGUIRRE-TORRES, Katya Regina; MASO, Tchenna Fernandes. As lutas por justiça socioambiental diante da emergência climática. Revista Direito e Práxis, v. 14, n. 01, p. 458-485, 2023.

MENDONÇA, A. F., & Barbosa, M. P. (2018). Educação ambiental e a formação para a cidadania global. Editora Vozes.

MORIN, E. (2001). Os sete saberes necessários à educação do futuro. UNESCO.

OTTO, D., CAEIRO, S., NICOLAU, P., DISTERHEFT, A., TEIXEIRA, A., BECKER, S., BOLLMANN, A., & SANDER, K. (2019). Can MOOCs empower people to critically think about climate change?. A learning outcome based comparison of two MOOCs, Journal of Cleaner Production, 222, 12-21.

ÖZDEM, Y., DAL, B., ÖZTÜRK, N., SÖNMEZ, D., & ALPER, U. (2014). What is that thing called climate change? An investigation into the understanding of climate change by seventh-grade students. International Research in Geographical and Environmental Education, 23 (4), 294-313.

SACHS, J. (2015). O fim da pobreza: como criar um mundo com oportunidade para todos. Companhia das Letras

SANTOS, B. S., & COSTA, A. (2016). A educação para a cidadania planetária. Editora Vozes.

SILVA, E. M. da. (2019). O papel da Educação Ambiental nas ações de combate as mudanças climáticas. Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA), 14(2), 387–396. https://doi.org/10.34024/revbea.2019.v14.2629

UNESCO (2019). Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Mudanças Climáticas e a Educação Ambiental. UNESCO.

UNFCCC. United Nations Framework Convention on Climate Change. (2015).United Nations Framework Convention on Climate Change. URL: https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agree-ment/the-paris-agreement?gclid=CjwKCAjwzNOaBhAcEiwAD7Tb6GgTwU1rh9Pl-7FXmU-vkSc9XmAcUcJfrQZZLhrJvBLTb1v94YEMdS-BoCVGMQAvD_BwE. Acesso 28.10.2024.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO COM PROTAGONISMO DISCENTE

Aline do Carmo França-Botelho[1]

Resumo

No passado, a função principal do professor era transmitir informações. Historicamente, avanços na área da educação têm ocorrido, com a educação centrada no aluno e não no professor, entretanto, a metodologia de ensino-aprendizagem frequentemente ainda se mostra fundamentada em técnicas tradicionais. O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de educação continuada para professores de Ciências e Biologia focada no protagonismo dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. Trata-se da aplicação em sala de aula de uma aproximação do aluno com o mundo científico, por meio de uma sequência didática associada ao currículo das disciplinas Ciências e Biologia na educação básica, intitulada "Antenado na Ciência". A sequência didática apresentada aqui pode ser trabalhada com professores, em educação continuada, para um treinamento de novas formas de abordagem dos conteúdos, disseminando boas práticas de ensino-aprendizagem A capacitação de professores é o caminho mais viável para que o aluno tenha a oportunidade de ter protagonismo em sua própria aprendizagem, com motivação e despertando o gosto pelo conhecimento científico.

Palavras-chave: Formação de professores. Sequência didática. Ciências e Biologia.

INTRODUÇÃO

No passado, a função principal do professor era transmitir informações. De acordo com Saviani (2003), na Grécia antiga, o professor era aquele que possuía o saber e o transmitia aos seus alunos, mas não era um verdadeiro educador, como hoje o qualificamos. Durante a Idade Média, os professores desempenhavam um papel crucial na transmissão do saber teológico, enquanto na Renascença, com a ascensão do humanismo, o papel do professor se concentrou na formação de indivíduos críticos e reflexivos (Libâneo, 2013).

Embora historicamente avanços na área da educação têm ocorrido, com a educação centrada no aluno e não no professor, a metodologia de ensino-aprendizagem frequentemente ainda se mostra fundamentada em técnicas tradicionais. Assim, se faz necessário uma consciência no que se refere ao uso de ferramentas que possam acompanhar o processo evolutivo da humanidade, exigindo assim um maior compromisso por parte das instituições nos seus processos formativos, assim como dos professores em sala de aula, que precisam investir em atividades atrativas e diversificadas, e que resultem em uma aprendizagem significativa (Vidal; Miguel, 2020).

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de educação continuada para professores de Ciências e Biologia focada no protagonismo dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. Trata-se da aplicação em sala de aula de uma aproximação do aluno com o mundo científico, por meio de uma sequência didática associada ao currículo das disciplinas Ciências e Biologia na educação básica, intitulado "Antenado na Ciência".

[1] Doutora, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Campus Araxá, aline.bot@gmail.com

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de apresentação de proposta de educação continuada para professores de Ciências e Biologia associado à verificação do estado da arte na temática. O relato tem foco na sequência didática denominada "Antenado na Ciência" proposto para aplicação na educação básica, em aulas de Ciências do ensino fundamental anos finais e Biologia do ensino médio.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

A formação inicial e continuada de professores tem sido refletida nos documentos oficiais que regem a educação básica no Brasil, bem como em debates e discussões em congressos, reuniões e conferências no campo global. Essa situação internacional e brasileira mudou ao longo do tempo, por isso a temática é considerada de fundamental relevância para o ensino (André, 2010).

Na formação de professores, especialmente nas Ciências Naturais e Biológicas, é necessário superar as ideias internas, naturais e a-históricas da criação humana, e moldar o poder da escola como instituição de desenvolvimento humano, através do acesso ao conhecimento sistemático. O trabalho revolucionário da educação e das escolas sistemáticas é outra prioridade. Em termos de educação baseada na história, é importante que as escolas proporcionem oportunidades para que as novas gerações participem nos conhecimentos, ideias, comportamentos e valores que nos tornam humanos (Diniz; Campos, 2020).

A formação de professores é um processo complexo, como destaca Carvalho e GilPérez (1995), discutindo sobre as necessidades formativas dos professores de Ciências, indicam, entre elas, que é preciso superar visões simplistas, como a de que ensinar é naturalmente fácil. Nesse contexto, os autores atentam que o professor precisa conhecer e questionar suas concepções espontâneas, além de ter conhecimento sobre os conteúdos a ser ensinados e os trabalhos teóricos sobre a aprendizagem em Ciências, saber preparar atividades que propiciem aprendizagem significativa e orientar o trabalho dos alunos. Associado a tudo isso, ainda é relevante citar a necessidade de saber analisar criticamente o ensino tradicional, saber avaliar e associar docência e pesquisa.

Nas Ciências da Natureza, é necessária uma base de conhecimento diversificada para práticas de ensino eficazes que promovam a aprendizagem dos alunos. Contudo, Ciências e Biologia têm sido historicamente criticadas por comumente ser um ensino que foca na memorização e na descrição, baseado em aulas e avaliações pouco significativas. Portanto, para que o ensino seja eficaz, é importante que haja nas salas de aula meios práticos para estimular a motivação e o interesse dos alunos e professores (Marandino; Selles; Ferreira, 2009).

Ao discutir o ensino em Ciências da Natureza, é importante ressaltar que a compreensão educacional de Paulo Freire se centra em questionar, e não em repetir, o conhecimento. Sem desconsiderar a relevância do conhecimento que veio do passado e da socialização na forma de programas educacionais, Freire reconhece que é necessária uma educação baseada nos problemas locais e seus argumentos, para "[...] os problemas são a resistência. a lógica das hierarquias do conhecimento em nome do poder instituído e a resistência intelectual em aceitar as contradições existentes na sociedade e na história" (Botelho, 2016, p. 106).

APRENDIZAGEM FOCADA NO ALUNO

Nos últimos 20 anos, vem evoluindo um fenômeno de revisão do processo tradicional de educação. Um novo formato de ensino surgido é o do aprendizado centrado no aluno, e não com foco no professor. Nesse novo modelo, o aprendizado de um novo conhecimento depende da valorização do conhecimento prévio do aluno, além disso, a dinâmica de aula precisa ser flexível e adaptada à realidade de cada turma (Bocov, 2020).

Suart e Marcondes (2004) destacam que se o estudante tiver a oportunidade de acompanhar e interpretar as etapas da investigação, ele possivelmente será capaz de elaborar hipóteses, testá-las e discuti-las, aprendendo sobre os fenômenos estudados e os conceitos que os explicam. Dessa forma, será possível alcançar os objetivos de uma aula experimental, que é o desenvolvimento de habilidades cognitivas e o raciocínio lógico.

O ensino por investigação também tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas, especialmente nos últimos anos. `Para colocar em evidência como o ensino por investigação vem sendo considerado e discutido ao longo dos anos, Grandy e Duschl (2007) destacam que a agenda do ensino por investigação ganha lugar nos currículos pelos objetivos de levar os alunos a realizarem investigação e de desenvolver um entendimento sobre o que seja a investigação científica. Os autores ainda colocam em destaque que o próprio entendimento acerca do fazer científico vem sendo modificado, e, consequentemente, surge a necessidade adicional de se alterar a própria ideia de investigação, tal qual é levada para a sala de aula. Assim, lembram que, como a própria construção de conhecimento em Ciências, a investigação em sala de aula precisa oferecer condições para que os estudantes solucionem problemas e busquem relações causais entre variáveis para explicar o fenômeno em observação, por meio do uso de raciocínios do tipo hipotético-dedutivo. Entretanto, deve ir além, precisa conduzir a mudança conceitual, o desenvolvimento de ideias que possam culminar em leis e teorias, bem como a construção de modelos (Sasseron, 2015).

O Ensino de Biologia pode oferecer o ambiente oportuno para levar a compreensão de como são realizados os estudos na Biologia enquanto Ciência, ou seja, pode promover a aprendizagem acerca da Natureza da Biologia, bem como o envolvimento no processo de Alfabetização Científica. Porém, para que isso ocorra é preciso uma prática pedagógica realmente focada nessa finalidade, cujo Ensino por Investigação pode ser uma abordagem de grande importância (Santana; Mota, 2022).

“ANTENADO NA CIÊNCIA”

Desde o início dos tempos, os humanos têm tentado entender como as coisas funcionam ou se comportam. A Revolução Científica transformou as sociedades dos séculos XVI a XVIII influenciando especialmente a maneira como as pessoas pensavam e viam o mundo. Muitos dos conceitos e ideias que foram introduzidos durante a Revolução Científica ainda são evidentes na comunidade científica, incluindo o método científico e a compreensão fundamental de muitos campos da ciência.

A ciência e a tecnologia tiveram uma influência incomensurável na formação de nossa compreensão do mundo, nossa visão da sociedade e nossa visão da natureza. Nos últimos tempos os avanços têm crescido grandemente, ao mesmo tempo em que também cresce o número de informações falsas e anticientíficas.

Um cenário que evidencia a necessidade de ampliar a divulgação de fatos importantes e reais do mundo científico, com as pessoas em geral, e, especialmente, com os alunos da educação básica, possíveis disseminadores de informações, por sua maior facilidade e envolvimento nas redes sociais.

O objetivo principal da sequência didática é o protagonismo do aluno no ensino-aprendizagem. Os objetivos específicos são: desmitificar a ciência e aproximá-la dos alunos; disseminar o conhecimento científico; valorizar a ciência e seus impactos para a sociedade; despertar a curiosidade científica nos alunos; estimular o gosto pela descoberta; desenvolver habilidades colaborativas, de análise crítica e interpretação.

Durante as aulas, considerando os conteúdos trabalhados e finalização de capítulos, propõe-se:

- Apresentar e discutir atualidades das Ciências, especialmente as de impacto direto na saúde e no meio ambiente, por meio de vídeos, notícias, artigos, Podcast e outros. Além do professor, a cada mês, três alunos são sorteados para a busca das atualidades.
- Realizar atividades práticas experimentais e lúdicas ligadas aos assuntos estudados, em diferentes espaços da escola, como laboratório, áreas verdes, sala de vídeo etc.
- Algumas atividades que podem ser destacadas: coleta de espécimes vegetais e criação de herbários; coleta de exemplares e identificação de características de artrópodes. Fazer experimentos simples, mas atrativos, que não exigem um laboratório equipado, como: misturas homogêneas e heterogêneas com uso de materiais como água, óleo, areia, cortiça etc; transformação rápida do estado líquido em gasoso, usando garrafa, balão, vinagre (ácido acético) e bicarbonato de sódio. Outra proposta fácil e atrativa é conhecer um fluido não-newtoniano com uso de água e amido de milho.
- A elaboração por parte dos alunos (com apoio do professor) e aplicação de jogos didáticos simples como bingo, jogo da memória, caça palavras, jogo de placas “duas verdades e uma mentira”.
- Escolher de um a três monitores, conforme a necessidade que a atividade proposta exigir, para auxílio do professor durante as atividades. O que propicia maior engajamento dos alunos e desenvolve a capacidade colaborativa;
- Oferecer estímulos para os participantes em certas ocasiões, como brindes e um percentual simbólico de nota, como 0,5 ponto extra, como motivação para realizar o que foi proposto;
- Os monitores receberão crachás escritos: “Super Antenado Na Ciência – Monitor”, para uso durante a atividade, o que também é um meio de valorização do aluno, bem como, um certificado de participação ao final do ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado ativo constitui um novo paradigma na educação de qualidade, colaborativa, envolvente e motivadora, corroborando no ensino-aprendizagem, visto que a educação não pode mais ser considerada uma prática simples e de responsabilidade somente do professor (Marques et al., 2021).

A aplicação em sala de aula, na educação básica, de atividades variadas é um meio de contribuir para a alfabetização científica, a aprendizagem significativa e propiciar o protagonismo do aluno. Nesse contexto, a sequência didática apresentada aqui pode ser trabalhada com professores, em educação continuada, para um treinamento de novas formas de abordagem dos conteúdos, disseminando boas práticas de ensino-aprendizagem.

A formação continuada tem se tornado cada vez mais relevante, sendo essencial para o desenvolvimento e eficácia dos educadores. Mesmo aqueles que já têm uma longa trajetória na profissão devem se atualizar e estar predisposto a mudanças, com novas práticas pedagógicas e inovações no campo do ensino. Ao fortalecer as competências profissionais e renovar

conhecimentos, os professores podem auxiliar melhor os alunos nas atividades, estimulando-os a ter uma postura ativa no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

BOSCOV, C. O impacto do ensino centrado no aluno no processo de aprendizado. **RAGC,** v. 8, n. 36, 2020.

BOTELHO, B. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. **Pro-Posições,** Campinas, v. 27, n. 1, p. 93-110, 2016.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D.; **Formação de professores de Ciências:** tendências e inovações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DA SILVA DINIZ, R. E.; CAMPOS, L.M. LUNARDI. Pedagogia Histórico-Crítica: princípios para a formação de professores de Ciências e Biologia. **Debates em Educação,** v. 12, n. 26, p. 381-394, 2020.

GRANDY, R.E; DUSCHL, R.A. Reconsidering the character and role of inquiry in schoolscience: Analysis of a conference. **Science and Education,** 16, p. 141-166, 2007.
LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

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

MARQUES, H.R.; CAMPOS, A.C.; ANDRADE, D.M.; ZAMBALDE, A.L. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 26, n.3, p.718-741, 2021.

SANTANA, A.J.S.; MOTA, M.D.A. Natureza da Biologia, ensino por investigação e alfabetização científica: uma revisão sistemática. **Revista Educar Mais,** v. 6, p. 450-466, 2022.
SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003

SUART, R.C.; MARCONDES, M.E.R. A manifestação de habilidades cognitivas em atividades experimentais investigativas no ensino médio de Química. **Ciênc. Cognição,** v.14, n.1, p.50-74, 2009.

VIDAL, A.S.; MIGUEL, J.R. As tecnologias digitais na educação contemporânea/digital technologies in contemporary education. ID on line. **Revista de psicologia,** v. 14, n. 50, p. 366-379, 2020.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

USO DE NUVEM DE PALAVRAS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Aline do Carmo França-Botelho[1]

Resumo

A relação entre conteúdo e metodologia para o ensino-aprendizagem é amplamente reconhecida por pesquisadores da educação por sua relevância. O presente trabalho objetivou apresentar um relato de experiência pelo uso de nuvens de palavras como inovação pedagógica em aulas de Ciências e Biologia. As nuvens de palavras têm diversas aplicações, que vão desde a ênfase em termos frequentes em sites até seu uso como recurso para a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino. O uso desse recurso como meio de revisão coletiva de conteúdos tem se mostrado positivo em aulas de Ciências e Biologia. Embora os dados ainda sejam preliminares, os resultados se mostraram promissores, indicando uma aprendizagem facilitada com uso dessa ferramenta em sala de aula. Além disso, vale também mencionar que os dados podem constituir embasamento para a educação continuada de professores com foco em novas ferramentas de ensino.

Palavras-chave: Ensino. Ciências e Biologia. Ferramentas didáticas. Nuvem de palavras.

INTRODUÇÃO

A relação entre conteúdo e metodologia para ensino e aprendizagem é amplamente reconhecida por vários autores, como Delizoicov (2000), Sacristan e Gomes (2000), Marandino et al. (2005), Torres et al. (2007) e após definir o conteúdo e os objetivos a serem alcançados, o próximo passo é identificar a abordagem a ser empregada. A escolha da modalidade didática é um bom ponto de partida. Para isso, o professor deve ter uma compreensão clara das características de sua turma, do tempo disponível e dos recursos que possui no momento.

Segundo Scarpa e Campos (2018) a Biologia pode ser uma das disciplinas escolares mais interessantes ou mais enfadonhas para os estudantes, dependendo da abordagem que for utilizada, as vezes estimulante, outras vezes desmotivadora. A promoção da aprendizagem está intrinsicamente associada a essa questão, alunos motivados aprendem mais e de forma mais significativa.

A busca por ferramentas de ensino mais atrativas e motivadoras tem crescido nos últimos tempos, especialmente utilizando-se de recursos que a tecnologia da informação tem disponibilizado para a área educacional. O presente trabalho objetivou apresentar um relato de experiência pelo uso de nuvens de palavras como inovação pedagógica em aulas de Ciências e Biologia.

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

As tecnologias de informação e de comunicação (TIC) podem constituir um elemento valorizador das práticas pedagógicas já que acrescentam em termos de acesso à informação flexibilidade, diversidade de suportes no seu tratamento e apresentação. Ademais, valorizam os processos de entendimento de conceitos e fenômenos variados, uma vez que conseguem

[1] Doutora, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Campus Araxá, aline.bot@gmail.com

associar diferentes tipos de representação que vão desde o texto, à imagem fixa e animada, ao vídeo e ao som (Martinho, 2008).

Para Santos (2007) os principais benefícios do uso das TIC no ensino das ciências são que: o ensino torna-se mais interessante, autêntico e relevante; há mais tempo dedicado à observação, discussão, análise e existem mais oportunidades para implementar situações de comunicação e colaboração.

Zanon, Costa e Wiziack (2018), enfatizam que a Biologia enquanto ciência, busca compreender os aspectos que definem o ser humano de maneira individual e como parte integrante do mundo coletivo.

> As Ciências Biológicas ocupam-se em observar, descrever, explicar e relacionar os diversos aspectos da vida no planeta e permitir ampliar e modificar a visão da espécie humana sobre si próprio e sobre seu papel no mundo (Zanon, Costa, Wiziack, 2018, p. 2).

O ensino de Ciências e Biologia centra-se na compreensão de processos biológicos recorrentes no planeta Terra, no entendimento do corpo e suas transformações, no qual é possível compreender a importância de uma alimentação equilibrada, o controle do calendário vacinal e a prática de exercícios físicos. Outra perspectiva de ensino biológico está no impacto que as atividades antrópicas exercem sob o meio natural (Leite et al., 2017).

Na área de Ciências e Biologia deve-se atentar para um ambiente de experimentação e problematização, sendo o papel do professor fundamental na escolha e utilização de métodos educacionais que visam contribuir de fato para a aprendizagem dos alunos. Mesmo que a aprendizagem seja um processo individual de cada estudante, o professor tem um papel fundamental em apresentar os conteúdos de forma a estimular os estudantes para o aprendizado. O professor precisa guiar as atividades de modo que o potencial criativo dos estudantes estimulado por ele não diminua a autonomia do aluno nem transforma as experiências das aulas de Ciências em meras repetições de procedimentos e resultados repetitivos (Krasilchik, 2008).

Existe uma ampla gama de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação à disposição para o ensino de Biologia. A maioria desses recursos apresenta alta qualidade e enriquece a experiência de ensino e aprendizado em sala de aula. Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores ao integrar essas tecnologias é aplicar um olhar crítico na seleção de conteúdos que sejam cientificamente válidos, além de utilizá-los de maneira eficaz para apresentar informações, fomentar atividades de pesquisa, discussões e fóruns. Essa é também uma oportunidade valiosa para conscientizar os alunos sobre os critérios que devem ser considerados para diferenciar informações verdadeiras de falsas, assim como fornecer noções básicas sobre plágio e suas possíveis consequências éticas e legais (Mota; Zanotti, 2021).

USO DA NUVEM DE PALAVRAS NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Para Borges et al. (2024) o uso de ferramentas e recursos tecnológicos é uma realidade no ensino atual e tem sido importante para melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos em diferentes contextos. TIC têm sido destacadas nesse sentido, pois ajudam na otimização do trabalho docente e possibilitam a interação entre os alunos em sala de aula, além de proporcionar que o conteúdo didático possa ser mais bem assimilado. No estudo desenvolvido por esses autores, o uso da nuvem de palavras permitiu o desenvolvimento de competências tecnológicas e a aplicação prática de conceitos de organização e recuperação de informação (Borges et al., 2024).

As nuvens de palavras são ferramentas digitais que organizam e agrupam vocábulos com base em sua frequência em um texto, onde palavras de tamanho maior indicam os termos mais significativos (Pagliarini; Sepel, 2022).

Segundo Borges e Silva Júnior (2022), essas nuvens atuam como um recurso visual que busca analisar a utilização e a relevância de um tema ou palavra em uma pesquisa, atribuindo diferentes níveis de importância a eles. Sargiani (2017) afirma que as nuvens de palavras são representações gráficas que ilustram a relevância das palavras em um conjunto de textos, com o objetivo de destacar os termos mais comuns em um conjunto de dados.

As nuvens de palavras têm diversas aplicações, que vão desde a ênfase em termos frequentes em sites até seu uso como recurso pedagógico (Pagliarini; Sepel, 2022). Sargiani (2017) destaca que essas nuvens podem ajudar na identificação de padrões em grandes conjuntos de dados, sendo úteis em investigações sobre incidentes de segurança e na análise de documentos que não seguem uma estrutura definida. O autor também aponta que as nuvens de palavras são ferramentas valiosas para avaliar os resultados de mineração de texto e revelar informações ocultas, além de servirem para identificar palavras-chave em artigos académicos e classificar documentos.

Conforme mencionado por Pagliarini e Sepel (2022), estudos indicam que a utilização de nuvens de palavras pode ser uma abordagem educacional eficiente, uma vez que aumenta a motivação e melhora o processo de aprendizado. Esses fatores se configuram como recursos valiosos para o ensino e a capacitação de educadores em diversas áreas. Assim, a nuvem de palavras pode ser utilizada de várias maneiras, como para dar destaque a palavras-chave e também como um recurso pedagógico (Vilela; Barreto; Batista, 2020).

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência docente associado à verificação do estado da arte na temática. O relato está focado no uso de nuvens de palavras para uma síntese de conceitos básicos em Ciências e Biologia, durante o ano de 2024, em instituições de ensino públicas em Araxá-MG.

Segundo Córdula e Nascimento (2018) a produção de estudos do tipo relato de experiência tem como finalidade contribuir para o progresso do conhecimento, são textos relevantes, uma vez que o saber científico contribui na formação do sujeito e a sua propagação está relacionada com a transformação social (Córdula; Nascimento, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As diferentes dimensões dos objetivos do ensino de Ciências e Biologia podem ser sistematizadas nos três eixos estruturantes do que se convencionou chamar de Alfabetização Científica (Sasseron; Carvalho, 2011):

- Compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais: construção, pelos estudantes, de conhecimentos científicos necessários para que seja possível a eles aplicá-los em situações diversas e de modo apropriado em seu dia a dia.
- Compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática: ideia de ciência como um conjunto de conhecimentos em constantes transformações por meio de processo de aquisição e análise de dados, síntese e decodificação de resultados que originam os saberes.

- Entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente: identificação do entrelaçamento entre essas esferas. Necessidade de se compreender as aplicações dos saberes construídos pelas ciências considerando as ações que podem ser desencadeadas pela utilização dos mesmos.

Ao longo dos últimos anos, no trabalho docente na educação básica, nas áreas de Ciências e Biologia foi possível perceber um nível significativo de dificuldade por parte de muitos alunos quanto à recuperação de conceitos essenciais em diversos conteúdos trabalhados. Essa rápida recuperação do essencial dos conteúdos estudados é fundamental para a associação com outros conceitos novos, contextualizações e também para o aprofundamento de vários componentes curriculares.

Diante dessa problemática, surgiu a ideia de utilizar nuvens de palavras para destacar conteúdos de Ciências e Biologia na educação básica, no ano de 2024, como exemplo, no estudo de microrganismos do Reino Monera (Figura 1).

A análise preliminar e subjetiva dos dados indicou que a ferramenta foi bem aceita pelos alunos, foi atrativa e favoreceu a aprendizagem. Ao final dos capítulos, as nuvens de palavras previamente elaboradas e parte dos planos de aula, eram apresentadas para os alunos, através de projetor multimídia, em seguida era solicitado que os alunos buscassem em suas memórias as informações associadas à cada uma das palavras. O compartilhamento dessas memórias, coletivamente construídas, levou a uma aprendizagem mais significativa, com impactos positivas no interesse pelo conteúdo e também em notas nas disciplinas de Ciências e Biologia.

Figura 1 – Exemplo de uma nuvem de palavras utilizada nas aulas.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos avanços que a tecnologia tem propiciado à área educacional, novas ferramentas de ensino têm surgido em resposta às demandas do processo ensino aprendizagem, nas diversas disciplinas e áreas do conhecimento.

O uso de nuvem de palavras como meio de revisão coletiva de conteúdos tem se mostrado positivo em aulas de Ciências e Biologia. Embora os dados ainda sejam preliminares

os resultados se mostraram promissores, além de ser indicativo de que os planos de curso podem e devem ser frequentemente remodelados, com inserção contínua de novas ferramentas de ensino, alinhadas à sociedade da informação, tornando os conteúdos mais atrativos por meio da tecnologia.

Além disso, vale também mencionar que os dados podem constituir embasamento para a educação continuada de professores. Por meio da proposição de curso de extensão, os professores da educação básica podem ter a oportunidade de aprender sobre as novas ferramentas de ensino advindas da TIC, inclusive as nuvens de palavras.

REFERÊNCIAS

BORGES; L. C.; SILVA JÚNIOR, P. M. Juventude negra e webnamoro: as percepções de adolescentes negros de regiões periféricas do Rio de Janeiro. **Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 38-63, jan./abr. 2022.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. **Revista Educação Pública,** Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-10, 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências.** São Paulo: Cortez, 2000.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia.** 4.ed. São Paulo: Edusp, 2008.
LEITE, P. R. M; ANDRADE, A. O.; SILVA, V. V.; SANTOS, A. M. dos. O Ensino Da Biologia Como Uma Ferramenta, Social, Crítica e Educacional. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades - RECH,** [S.l.], v. 1, n. 1, p. 400-413, 2017.

MARANDINO, M. (org). **Ensino de Biologia:** conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005. 208 p.

MOTA, L. B.; ZANOTTI, R. F. Tecnologias digitais de informação e comunicação aplicadas ao ensino de biologia Information and communication digital technologies applied to the biology teaching. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 64341-64353, 2021.

PAGLIARINI, D. S.; SEPEL, L. M. N. Uso de nuvem de palavras como estratégia para o ensino do reino fungi no ensino médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática,** São Paulo, v. 13, n. 4, p. 01-13, jul./set. 2022
.
SACRISTAN, J. G.; GOMES, A.I.P. **Compreender e Transformar o Ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. São Paulo: 4ª ed. ArtMed, 2000.

SANTOS, ACSPT. As TIC e o Desenvolvimento de competências para aprender a aprender. **Aveiro: Universidade de Aveiro–Departamento de Didática e Tecnologia Educativa**, 2007.

SARGIANI, V. **Identificação de padrões em textos de mídias sociais utilizando redes neurais e visualização de dados**. 2017. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica e Computação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

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

TORRES, P.L; IRALA, E.A. Aprendizagem Colaborativa. In TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Algumas vias para Entretecer o Pensar e o Agir.** Curitiba: SENAR-PR, 2007.

VILELA, R.B.; RIBEIRO, A.; BATISTA, N.A. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: uma aplicação aos desafios do ensino no mestrado profissional. **Millenium**, v. 2, n. 11, p. 29-36, 2020.

ZANON, A. M.; COSTA, M.V.; WIZIACK, S.R.C. O ensino de botânica contextualizado por meio da educação ambiental, com vistas a uma aprendizagem significativa. **Tecné, Episteme y Didaxis:** TED, n. Extraordin, 10 nov. 2018.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

CONSTRUÇÃO E USO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GRÁFICOS EM AULAS DE GEOGRAFIA

Lucas Ramos Silva[1], Joeliton de Souza Almeida[2].

Resumo

Este relato de experiência objetiva apresentar o processo construtivo de materiais didáticos para ensino de gráficos, a partir de materiais de fácil acesso. Estes materiais apresentam-se como mais uma ferramenta de ensino, auxiliando professores de geografia a facilitar o ensino de gráficos para turmas do 6º ano do ensino fundamental. A vivência nas aulas de Cartografia Escolar na Universidade Federal de Sergipe embasaram este texto. A fundamentação teórica corrobora com a inserção de mais metodologias ativas nas aulas de Geografia e a importância da utilização de materiais diversificados. Aborda também a importância da Cartografia Escolar como disciplina na Formação Continuada de Professores. Este texto incentiva professores a produzirem seus próprios materiais didáticos para tornarem suas aulas mais atrativas, com maior participação e interação. Durante a apresentação dos materiais didáticos nas aulas da disciplina de Cartografia Escolar que há possibilidade deste material ser bem aceito pelos estudantes do 6º ano.

Palavras-chave: Cartografia escolar. Ensino de geografia. Ferramentas didáticas. Gráficos. Metodologias.

INTRODUÇÃO

Durante o curso de Licenciatura em Geografia, os discentes em geral deparam-se com as dificuldades naturais de um curso superior, que impõe algumas barreiras a serem superadas no decorrer da graduação. Assim é o caso das disciplinas ligadas a Cartografia, seja ela a Básica, a Temática ou a Escolar.

As noções cartográficas básicas apresentam lacunas, pois a base cartográfica advindas do ensino fundamental e médio apresentam certa fragilidade, dificultando a assimilação dos conhecimentos futuros, necessitando primeiramente de uma recomposição de aprendizagem. Essas lacunas são, segundo Souza et *al*., (2020) reflexo dos desafios da compreensão de conceitos cartográficos fundamentais, como também os currículos desatualizados e as limitações ao acesso de tecnologias modernas para a prática da cartografia moderna.

Para a ampliação da capacidade profissional, a Formação Continuada de Professores surge como um curso de atualização teórico metodológico e proporciona segundo Oliveira & Ribeiro (2020) e Silva & Almeida (2019), o desenvolvimento de habilidades para adaptação de materiais em diferentes contextos, de forma simplificada, promovendo uma aprendizagem inclusiva e voltada ao contexto local.

Foi observado durante as aulas de Cartografia Escolar que há uma dificuldade generalizada em transpor os conteúdos acadêmicos por grande parte dos discentes, principalmente para o 6º ano do ensino fundamental, dada a pouca idade e a mudança brusca da transição do Ensino Fundamental I para o II. Evidencia-se então a necessidade premente de

[1] Graduando do curso de Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Email: olucasacademico@gmail.com
[2] Graduando do curso de Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Email: joelitonsouza127@gmail.com

focarmos na capacidade dos professores em construir e utilizar os próprios materiais didáticos, para que obtenha-se nas suas aulas resultados bem mais positivos.

Dessa forma, com o objetivo de diminuir estas dificuldades a disciplina de Cartografia Escolar[3] proporcionou diversas atividades práticas e novas metodologias ativas. Assim, os discentes após construírem seus materiais, submeteram a aplicação em uma micro aula de 20 minutos mediante planejamento para ser aplicada a uma turma acadêmica de Cartografia Escolar.

O objetivo deste relato é apresentar o processo de construção de materiais didáticos para ensino de gráficos, a partir de materiais de fácil acesso. Estes materiais didáticos apresentam-se como mais uma ferramenta de ensino, auxiliando os professores de Geografia a facilitar o ensino de gráficos para o 6º ano do ensino fundamental.

A fundamentação teórica utilizada dialoga diretamente com as questões didático-pedagógicas, desde o planejamento até a utilização dos materiais pedagógicos, e permeiam as discussões contidas neste artigo.

DESENVOLVIMENTO

O desafio docente ao discente da disciplina de Cartografia Escolar é: Como fazer uma transposição didática adequada, que exista a simplicidade na forma de trabalhar a cartografia com uma certa praticidade e dinamicidade, trazendo para a realidade do estudante, baseada em um bom ordenamento dos fatos, que garanta aprendizagem aos estudantes, para que transcendam os anos na escola e perpassem para a vida fora do ambiente escolar?

Os autores e futuros professores devem ser capazes de montar seus materiais previamente para que de uma forma mais adequada e com auxílio dos seus materiais, possam realizar uma boa transposição didática aos discentes, com caráter científico relacionando o material e o tema, ao conhecimento prévio dos estudantes. Conforme afirma Moreira, Marçal & Ulhôa (2006): “é responsabilidade da didática da geografia escolar considerar toda essa bagagem, além de procurar transpor para os educandos as relações entre o conhecimento escolar e o conhecimento científico”.

Chevallard (1991) definiu o termo transposição didática ao afirmar que:

> Um conteúdo do saber, que é destinado ao saber a ser ensinado, sofre um conjunto de alterações no sentido de adaptar com mais eficiência seu lugar entre os objetos da educação. Esse ‘trabalho’ que acontece com o saber a ser ensinado é chamado de transposição didática. (Chevallard, 1991, p. 39).

Assim a transposição didática surge para transpassar e transformar o conhecimento, para que seja aplicado na educação básica, com fácil entendimento e linguagem, mas não de forma simplória sem cientificidade, mas associando o conteúdo programático aos conhecimentos prévios dos estudantes e a ciência geográfica, permitindo alcançar resultados satisfatórios, em um ambiente ativo e participativo. Logo, a transposição didática é o resultado das ações pedagógicas, que propiciam maior aprendizagem e análise crítica dos estudantes, mediante o uso de metodologias, conteúdos e recursos didáticos do professor de geografia em constante reavaliação, conforme afirma Stefanello (2009, p. 19):

> Esses conteúdos de geografia escolar são selecionados e organizados pelos docentes, num processo de transposição didática, de forma a adequá-los aos objetivos da educação

[3] A disciplina acadêmica foi ministrada pela Professora do Departamento de Geografia-DGE, a Doutora Gicélia Mendes da Silva no semestre letivo de 2023.1, na Universidade Federal de Sergipe-UFS.

> básica, buscando desenvolver no aluno a observação, a análise e o pensamento crítico da realidade e, em particular, o espaço onde vive. (Stefanello, 2009, p.19).

Paulo Freire (2004) afirma que ensinar exige compreensão e reflexão crítica sobre a prática docente. Não apenas a prática cumulativa de conhecimentos e repetições, mas usá-los para interferir onde se vive, somados à realidade cotidiana na qual os estudantes inserem-se, tendo o docente como figura central, facilitador na transmissão sistemática do conhecimento.

> É papel do professor, como mediador no processo de ensino-aprendizagem, saber escolher o recurso didático e utilizá-lo de forma adequada, problematizar o conteúdo e observar os objetivos que pretende alcançar, o público-alvo e o conteúdo ministrado (Costa; Damasceno; Muniz, 2018, p. 95).

Mas, quais materiais utilizar? Pode-se utilizar materiais próximos à realidade tanto dos estudantes, como também dos docentes, em especial os de Geografia, somados ao planejamento das futuras aulas. Além disso, a confecção e utilização de materiais simplificados nas aulas exercem o diferencial.

As etapas construtivas foram elaboradas a partir de materiais de fácil acesso pelos autores. Tais materiais são instrumentos complementares ao livro didático e a outras metodologias, assim como a adoção de outros elementos, como o croqui, a música (são opcionais), por exemplo, refletindo como elemento lúdico, ampliando a aprendizagem e entendimento do mundo.

> Os textos escritos, os materiais gráficos e cartográficos e outras linguagens, quando associados aos conceitos e conteúdos da disciplina focalizada, ampliam as oportunidades de compreensão do espaço geográfico e de entendimento do mundo. (Pontuschka et al, 2003, p.215).

Conforme Weisz (2002, p. 71), “o conhecimento avança quando o aprendiz enfrenta questões sobre as quais ainda não havia parado para pensar”, como também Souza & Katuta (2001, p. 43), “pensar significa refletir sobre algo ou algum objeto pleno de representações e significados”. Desse modo, nossas relações de aprendizagem e as ações presentes são influenciadas por momentos do passado e podem refletir na vida dos estudantes da educação básica e fora dela, se apresentados de forma simples, concisa, interativa, contínua e com boa comunicação, nessa relação social, de forma criativa e lúdica, entre professor e estudante.

É importante afirmar que existem várias configurações sobre o ato de ensinar e o sistema de ensino que passam também por reformas, seja em Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículos Estaduais, como também o acesso a novos conteúdos digitais, materiais físicos e novas metodologias aplicadas, visando uma maior interação e desempenho dos estudantes.

Nóvoa (1992) afirma que é preciso diversificação entre o saber pedagógico e científico, com experimentação, inovação e reflexão crítica. Para que a construção dos materiais seja efetiva, é necessário que desperte a vontade dos professores internamente, para que estes busquem formas de atualização através da Formação Continuada de Professores, diversificando as práticas e inovando em metodologias e recursos didáticos.

Para que a transposição didática seja eficaz a aprendizagem, Garra, Morette & Rey (2001, p. 264) afirma que:

> [...] Se o educador conseguir adquirir os conceitos cartográficos propostos e graduá-los de acordo com o desenvolvimento psicofísico dos educandos dentro do processo de ensino-aprendizagem, poderá implementar uma didática cartográfica correta que

> ajudará o educando a desenvolver-se espacialmente na sua vida cotidiana (Garra, Morette & Rey, 2001, p.264).

A Formação Continuada de Professores é uma estratégia que melhora a capacidade docente através da inserção de técnicas, atualizações, treinamentos ou capacitação, de modo a adquirir mais condições para desempenhar as funções pedagógicas de licenciado. "A formação continuada de professores deve ser vista como um processo permanente, essencial para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da qualidade do ensino" (Gatti, 2010, p. 85). Nesse sentido, esta formação significa avanço na qualidade do ensino e na educação básica.

Soma-se a tudo isto, que o futuro professor de Geografia necessita ter uma boa base geográfica e cartográfica, que ele possa ter desejo e condições ao acesso a atualização e qualificação, através de cursos e dos Programas de Formação Continuada para que de fato a transposição didática possa fluir, com o uso dos seus próprios materiais. Entretanto, o ato de qualificar-se continuamente não depende de fatores externos, mas sim do desejo próprio em alcançar e dominar novos horizontes geográficos.

Materiais e métodos da construção do material didático

Sabe-se que existem inúmeros gráficos, aplicações e apresentações visuais diferentes (2D e 3D), mas qual utilizar? Para isso, o gráfico em colunas foi escolhido, sendo um dos mais simples e de melhor leitura, tornando-se mais adequado à idade-série correspondente.

Logo, para a construção dos materiais pedagógicos, foi utilizado:

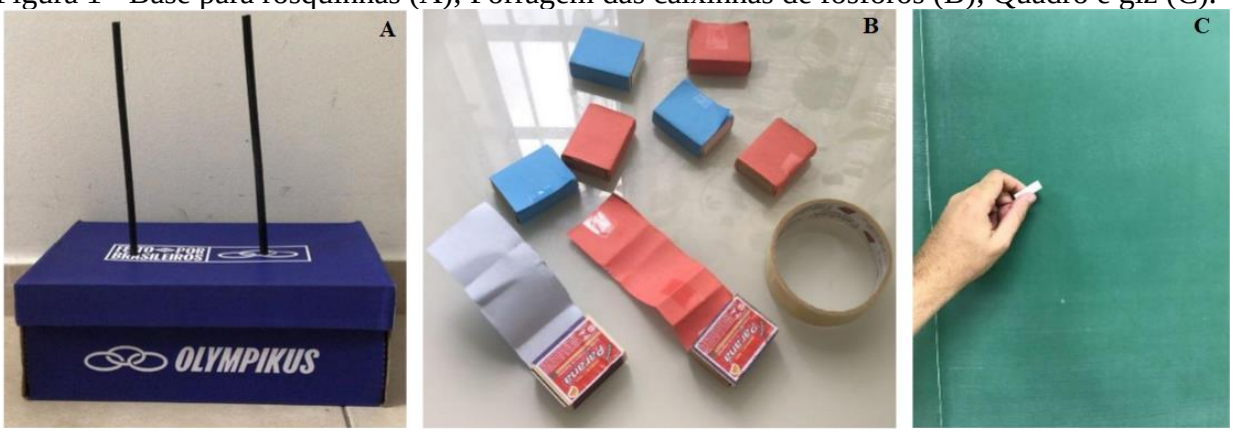
i. Caixa de sapato (para a base), rosquinhas de dois sabores e cores distintas e dois bastões de plástico (hastes), que podem ser substituídos por ferro ou madeira.

Com esses itens foi realizada a construção da base para as rosquinhas, que foram inseridas e sobrepostas nesses bastões centrais de plástico.

ii. Caixinhas de fósforos, papeis A4 em duas cores e fita adesiva.

iii. Giz e quadro negro; Para montagem do gráfico no momento da aula em duas dimensões (ver FIGURA 1).

Figura 1 - Base para rosquinhas (A); Forragem das caixinhas de fósforos (B); Quadro e giz (C).



Fonte: Lucas Ramos Silva, 2023.

Depois de planejada, foi ministrada uma curta introdução com particionamento em momentos para a turma de Cartografia Escolar a partir de dados hipotéticos:

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

i. Momento I : Construção coletiva do gráfico com rosquinhas (duas cores), representando a quantidade de estudantes do gênero masculino (13) e feminino (17), na proporção 1/1 (ver FIGURA 2).

Figura 2 - Representação Gráfica construída com rosquinhas

Fonte: Lucas Ramos Silva, 2023.

ii. Momento II : Construção coletiva do gráfico, que evidenciasse através da sobreposição de caixinhas de fósforos, os estudantes do 7º e 8º ano por gênero (60M; 50F), na proporção de 1/1. Como foi impossível nessa formatação (pela pouca quantidade de caixinhas), uma estratégia foi adaptada, contextualizando com a percepção dos discentes (ver FIGURA 3);

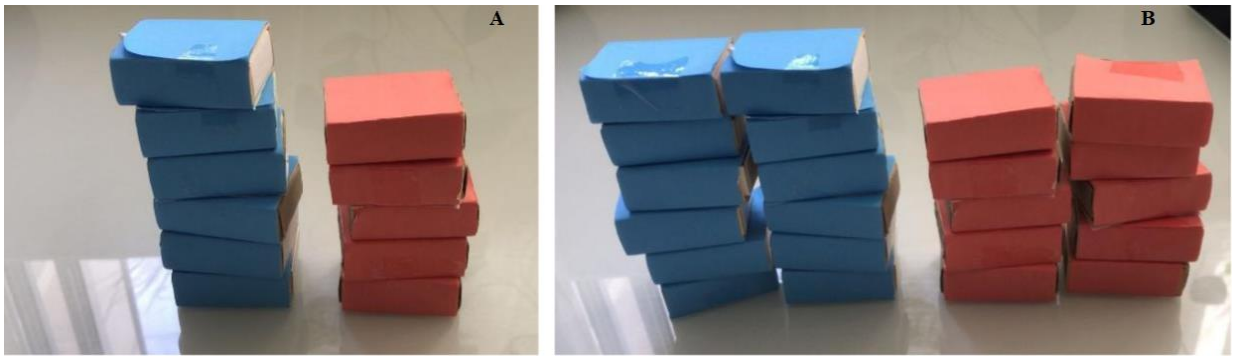
Figura 3 - Gráfico incompleto

Fonte: Lucas Ramos Silva, 2023.

iii. Momento III : O mesmo gráfico do momento II foi reajustado em sua proporção de 1/1 para 1/5 e 1/10, modificando suas características e sua espacialidade (ver FIGURA 4).

Figura 4 - Gráfico com caixinhas na proporção de 1/10 (A) e 1/5 (B).

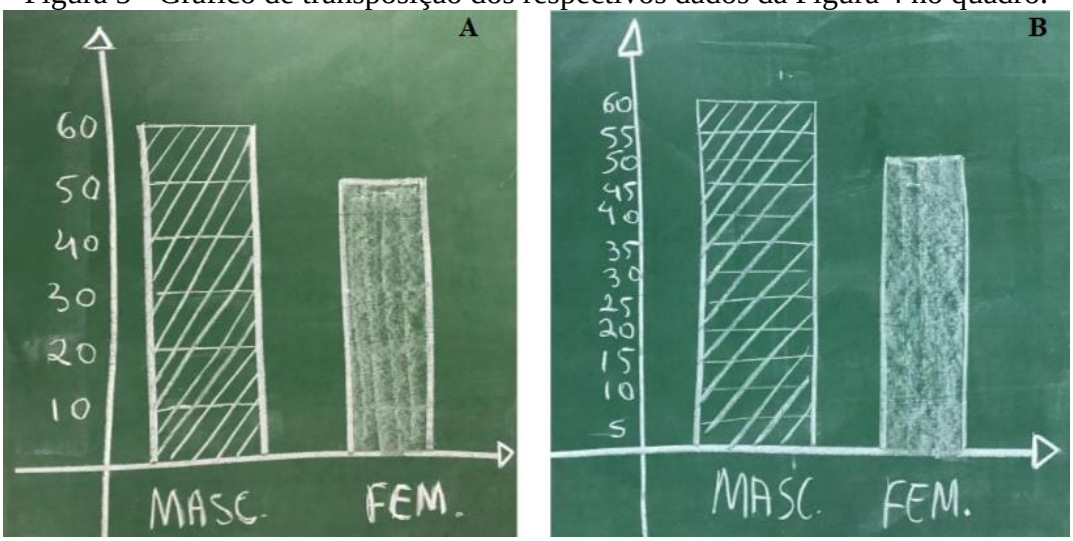
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br



Fonte: Lucas Ramos Silva, 2023.

iv. Momento IV : Nesta fase foi transposto os dados do gráfico anterior, estabelecendo conexão entre o material e o quadro, com construção coletiva (ver FIGURA 5).

Figura 5 - Gráfico de transposição dos respectivos dados da Figura 4 no quadro.



Fonte: Lucas Ramos Silva, 2023.

v. Fechamento : Através de atividade individual de confecção de dois gráficos em colunas na proporção de 1/5 e 1/10, em papel milimetrado previamente disponibilizado.

Durante todos os momentos de construção dos gráficos acima, devem naturalmente acontecer interpretações e questionamentos, que também devem ser estimulados por parte dos docentes, para os respectivos estudantes em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere às aulas da disciplina de Cartografia Escolar, essas proporcionaram momentos únicos e ricos de aprendizagem. Em diversos momentos ao longo da disciplina, os discentes de Geografia foram incentivados a pensar em formas e como utilizar materiais e metodologias diversas em cada micro aula, longe da tradicionalidade do quadro e giz, como por exemplo a utilização da Leitura FM[4] (Fixo e Móvel), mapas temáticos, jogos de tabuleiros

[4] Metodologia criada pela Professora Doutora Gicélia Mendes da Silva.

grandes, a utilização de bússolas digitais, entre outros, de forma a dinamizar as aulas, despertando maior interesse nos estudantes e tornando as aulas mais atrativas e participativas.

Espera-se que a aplicação da transposição didática adequada, somada a construção de materiais didáticos pelos professores resultem em uma aprendizagem com resultados mais positivos e significativos, uma vez que possui um bom planejamento inicial, um material simplificado e bem construído.

Ficou evidente durante o uso dos materiais na micro aula que há grande possibilidade destes materiais serem bem aceitos pelos estudantes e produzirem excelentes resultados para o ensino de gráficos em turmas de 6º ano do ensino fundamental, como também podem ser reconfigurados e reajustados a outras disciplinas e ampliar o público-alvo.

Ademais, deve-se atentar-se aos resultados obtidos com a inserção destes materiais nas práticas pedagógicas, com o planejamento e com a transposição didática utilizada, em avaliação e análise constante para verificar a eficácia da inserção dos materiais nas aulas de geografia, repensar e reavaliar seus usos.

AGRADECIMENTOS

Aos professores da Universidade Federal de Sergipe - UFS, em especial aos professores do Departamento de Geografia - DGE, com destaque a professora Gicélia Mendes da Silva, pela dedicação no ensino da Geografia aos discentes e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente - PRODEMA - UFS.

Aos programas da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, que promovem a imersão dos discentes das licenciaturas no ambiente escolar desde os primeiros períodos da graduação, proporcionando uma intensa interação entre o docente, o discente e a escola.

REFERÊNCIAS

CHEVALLARD, Y. La transposition didactique: dusavoir savant au savoir enseigné. Grenoble: Ed. La Pensé e Sauvage, 1991.

COSTA, M. S.; DAMASCENO, M. F. B.; MUNIZ, A. **O uso da música e das imagens como fonte de aprendizado no ensino de Geografia.** Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia-MG, v. 9, n. 16, 2018, p.92-105. FIORI, V. Reflexões sobre procedimentos e práticas de ensino em geografia. Práticas de ensino em Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. Cruzeiro do Sul Virtual, 2019.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARRA, A. M.; MORETTI, C. J. de; REY, C. A. Didactica de la Cartografia. Boletim de Geografia. Ano 19(2), 2001. p. 246 – 333.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992. p.15-33.

Oliveira, F., & Ribeiro, T. (2020). **Adaptação didática e contextos de ensino: A relevância da formação continuada de educadores.** Revista de Práticas Educativas, 8(3), 210-228.

PISSINATI, Mariza Cleonice; ARCHELA, Rosely Sampaio. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de geografia. **Geografia (Londrina)**, v. 16, n. 1, p. 169-195, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI Tomoko Iyda; CACETE Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Silva, A. P., & Almeida, M. T. (2019). **Desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis: O papel da formação continuada de professores**. Revista Brasileira de Educação, 24(1), 33-49.

SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. **Geografia e conhecimentos cartográficos: A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

Souza, M. A., Santos, P. R., & Lima, J. F. (2020). **Desafios e lacunas no ensino de cartografia: Uma análise crítica sobre a formação de habilidades espaciais no Brasil.** Revista Brasileira de Educação Geográfica, 15(3), 45-62.

STEFANELLO, A.C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia**. São Paulo: Saraiva, 2009.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002. **Palavra de Professor**, 2007.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

METODOLOGIAS ATIVAS E OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM (ODA) NO ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA NA RESIDÊNCIA EDUCACIONAL.

Camila Rodrigues Palomo[1]

Resumo

O presente estudo aborda o uso de Metodologias Ativas e ODA (Objetos Digitais de Aprendizagem) no ensino de Ciências Humanas, com foco no componente curricular Filosofia, no Ensino Médio, a partir da análise de experiência de desenvolvimento e prática de uma sequência didática na Residência Educacional. O objetivo é demonstrar, através de referenciais teóricos, a importância do uso da tecnologia combinado com metodologias que estimulam a autonomia do estudante, para alcançar uma aprendizagem significativa e valiosa que desenvolve, baseado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a criticidade e consciência acerca de temas sociais como os Direitos Humanos e suas implicações no cotidiano e sociedade em que os alunos estão inseridos. Este estudo se baseia em referências como Bacich e Moran (2017) para conceituação das Metodologias Ativas e Alexandre (2017), Audino e Nascimento (2010) e Alexandre e Barros (2020) para conceituar e abordar o uso dos ODA na sala de aula.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Objetos Digitais de Aprendizagem. Relação professor-aluno. Residência educacional.

INTRODUÇÃO:

Durante a Residência Educacional, estágio obrigatório não remunerado proposto pela Faculdade SESI de Educação, é esperado que os professores em formação criem autonomia na sala de aula a partir do contato com o cotidiano escolar e acompanhamento de aulas do Professor de Referência em escolas parceiras. O objetivo deste artigo é compartilhar as estratégias usadas no desenvolvimento de uma sequência didática aplicada em salas de aula da Educação Básica durante aulas de Filosofia, e a partir deste exemplo, demonstrar a importância das metodologias ativas e uso de ODA (Objetos Digitais de Aprendizagem) para o ensino de Ciências Humanas, visando uma aprendizagem significativa para os alunos.

No fim do semestre letivo, em parceria com o professor que ministra as aulas do componente curricular Filosofia, foi desenvolvida uma sequência de 9 (nove) atividades diversificadas que deveriam ser aplicadas nas turmas de 2º ano do Ensino Médio. A temática das atividades era alinhada com o material didático, com o título do capítulo sendo: "Dos caminhos dos direitos: a cidadania e os direitos civis, políticos e sociais."

Inicialmente, a partir da proposta do tema sugerido pelo livro didático, as atividades produzidas durante a Residência Educacional, buscaram despertar nos alunos a criticidade acerca dos Direitos Humanos, principalmente. Capacitando-os a perceberem as desigualdades sociais e os desafios da concretização plena dos direitos civis, políticos e sociais em todas as

[1] Graduanda em Licenciatura em Ciências Humanas pela Faculdade SESI de Educação de São Paulo, camilapalomoeduc@gmail.com

camadas da sociedade, com o objetivo de desenvolver a seguinte habilidade descrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> EM13CHS605 - Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. (BRASIL, 2018, p.579)

METODOLOGIA:

Essa pesquisa se fundamenta a partir de leitura bibliográfica e análise de uma experiência durante a Residência Educacional. Para a realização das atividades nas salas de aula foi definida uma dinâmica de rotação por estações para que os alunos pudessem se locomover entre as mesas com as atividades em um tempo estipulado, dessa forma, todos os estudantes entrariam em contato com todas as atividades. Esta estratégia é uma Metodologia Ativa que possibilita a autonomia dos estudantes, além de incentivar a comunicação ao trabalhar em grupos. De acordo com Bacich e Moran (2017, p.37), as Metodologias Ativas são ferramentas fundamentais na sala de aula:

> onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O Importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores;

Na primeira aula, foram feitas as orientações aos alunos sobre a organização da prática das atividades e divisão dos grupos. Na segunda aula, os agrupamentos já iniciaram as atividades pela ordem de 1 a 9. Essa prática durou 5 aulas, sendo que a última foi utilizada para conversar com as turmas e ouvir os estudantes sobre o que eles haviam aprendido e os feedbacks das atividades diversificadas.

Os alunos foram os protagonistas das suas próprias aprendizagens, pois o papel do professor e dos residentes presentes era apenas servir como mediador, e para isso se concretizar, os ODA (Objetos Digitais de Aprendizagem) são facilitadores do ensino e autonomia dos estudantes.

> “os objetos de aprendizagem são recursos capazes de proporcionar, mediante a combinação de diferentes mídias digitais, situações de aprendizagem em que o educador assuma o caráter de mediador e o aluno o caráter de sujeito ativo dentro do processo de ensino e aprendizagem”. (AUDINO; NASCIMENTO, 2010, p.141)

Segundo Alexandre (2017), os ODA podem ser definidos como recursos digitais que podem ser utilizados para facilitar a aprendizagem, como: jogos, vídeos, animações, infográficos, ou seja, elementos digitais variados com o objetivo de apoiar o ensino. Essa proposta foi utilizada ao longo da sequência didática.

Descrição das atividades

Na atividade 1 - “Introdução aos Direitos Humanos”, por exemplo, a proposta era assistir um vídeo sobre a história dos Direitos Humanos e construir um mapa mental com as ideias principais. O conjunto de atividades ainda contava com jogos, como um Quiz de Direitos Humanos, produzido na plataforma WordWall, que os alunos podiam acessar através de um QR Code pelo celular (Atividade 9) e um caça-palavra, gerado pela mesma plataforma, com termos e conceitos presentes no tema para fazer uma recapitulação dos conhecimentos apreendidos (Atividade 7)

Além destas atividades que utilizavam de aspectos da tecnologia, outras atividades envolviam leitura e interpretação de texto. A atividade 2 - “Direitos Civis” consiste na leitura de um texto que apresentava definições e conceitos sobre Iluminismo, jusnaturalismo e contratualismo, e perguntas que motivam os alunos a sintetizar as informações contidas no texto após discussão em grupo. A atividade 3 - “Direitos Políticos e Sociais" provocou os alunos a partir da leitura de um texto, a pesquisarem movimentos sociais e escolherem três que eles pudessem identificar quais as suas lutas e conquistas e como isso estava relacionado aos direitos civis, políticos e sociais. A atividade 4 - “Direitos Humanos para quem?” continha um vídeo sobre Racismo Institucional e uma pergunta para reflexão do grupo sobre a concretização dos Direitos Humanos no Brasil. A atividade 5 - “Construindo os Direitos Humanos” apresentou uma notícia atual envolvendo casos de violência contra uma comunidade indígena e o grupo devia identificar quais artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948. A atividade 6 era composta por trechos da Constituição Federal de 1988, e a partir da análise do documento e discussão entre os membros do grupo, os alunos apresentaram mudanças que eles fariam na Constituição brasileira, considerando a realidade do país. Já a atividade 8, era um jogo de tabuleiro sobre os Direitos Trabalhistas.

O objetivo, baseado na BNCC, da maioria das atividades era incentivar a reflexão crítica acerca dos Direitos Humanos e promover diálogos entre os alunos considerando aspectos como: desigualdades sociais, racismo, xenofobia, a luta de diferentes movimentos sociais, avanços e retrocessos e o papel do Estado.

Por uma questão de tempo e organização do espaço, adaptou-se a metodologia de rotação por estações, para que os alunos ficassem reunidos em grupo e recebessem uma atividade por vez. Apesar dessas alterações, os próprios alunos em grupos organizavam a realização das atividades e apenas tiravam dúvidas com o professor ou residentes, sendo assim, um papel de mediação. E ao final, na última aula do planejamento, fizemos uma roda de conversa em que cada um deveria compartilhar algo que aprendeu e o que achou desse modelo de atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Na prática das atividades, os alunos foram incentivados a estabelecerem diálogos entre eles, para o compartilhamento e debate de ideias. O estudante se torna definitivamente, o sujeito de sua aprendizagem quando são usadas metodologias ativas, além de proporcionar autonomia e protagonismo, também leva o aluno a desenvolver reflexões significativas e criticidade. “A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade.” (BACICH; MORAN, 2017, p.39). Portanto, considerando esse princípio como o maior objetivo da sequência didática e das atividades trabalhadas em sala de aula, os alunos fizeram depoimentos que revelaram a eficácia desse tipo de prática.

Ao final de todas as atividades, foi organizada uma roda de conversa, para que os alunos se expressassem sobre as aulas, dessa forma, criou-se um espaço de diálogo envolvendo

professor, residentes e alunos para compreender o processo de ensino e aprendizagem colocado em prática. Os alunos elencaram diversos pontos positivos como: a dinâmica da atividade que foi diferente das outras aulas e das outras matérias e isso tornou mais atrativo. O uso de elementos diversificados na sala de aula motiva os alunos pois "fogem da rotina" e os aproxima do conteúdo aprendido, através dos jogos, por exemplo "que estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real." (BACICH; MORAN, 2017, p.67).

Além disso, os alunos afirmaram que os formatos diferentes como vídeos, textos e jogos acolhem melhor os alunos que aprendem de maneiras diferentes, essa prática gera novas possibilidades para criação do saber, atendendo as diversas formas de aprender. A partir disso, é possível identificar o aspecto inclusivo dos ODA, que através da multiplicidade e interatividade possibilitam a inclusão e participação de toda a sala de aula, considerando a particularidade e individualidade de cada estudante como partes que formam o coletivo.

> "Assim, a interatividade aproxima o aluno do ODA, dos colegas e do professor, são interações que podem proporcionar trocas de experiências, autoconhecimento, perspectivas, preferências e valorizar as facilidades e auxiliar no desenvolvimento de estilos não predominantes. Ou seja, sintonizar o individual e o coletivo como em um círculo interdependente, porém não excludentes." (ALEXANDRE; BARROS, 2020, p. 7)

Os alunos mencionaram a possibilidade de dialogar temas como esse com pessoas que têm opiniões diferentes como aspecto positivo da proposta e a importância de se conscientizar sobre os Direitos e quais são os impactos no cotidiano dos próprios alunos e de pessoas de diferentes realidades. Esse aspecto evidenciou o desenvolvimento da reflexão e criticidade dos alunos a partir das atividades, levando-os a problematizar questões relacionadas à prática dos Direitos Humanos, civis, políticos e sociais.

CONCLUSÃO:

As aulas de qualquer componente curricular na Educação Básica podem ser enriquecidas através do uso de tecnologias com intencionalidade e planejamento, combinadas com metodologias que colocam o aluno como ator principal da aprendizagem. Após esta pesquisa e prática das atividades durante a Residência Educacional, é perceptível a possibilidade de incluir os ODA (Objetos Digitais de Aprendizagem) nas aulas de Ciências Humanas para aproximar os estudantes daquilo que é ensinado, mesmo que para abordar temas complexos de Filosofia, como o contexto histórico e social da criação dos Direitos Humanos, sua aplicação nas sociedades contemporâneas, a atuação e importância dos movimentos sociais, desigualdades e desafios presentes no cotidiano dos próprios alunos.

Os ODA são recursos que devem ser utilizados para estimular o protagonismo e maior contato do aluno com o assunto estudado, através de jogos, vídeos, softwares, animações, entre outros recursos tecnológicos. Além de inovar o ambiente de aprendizagem, é possível incluir os alunos que aprendem de maneiras diversas, envolvendo-os e criando relações de aprendizagem significativas. A partir da utilização dos ODA e das metodologias ativas na sala de aula, o papel do educador é planejar e mediar as propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da autonomia do estudante, incentivando a criatividade, pesquisa, resolução de problemas em conjunto, facilitando o diálogo entre o grupo para compartilhar pensamentos e ideias diferentes. Dessa forma, as aulas formam os alunos para a vida em sociedade.

Contudo, é importante considerar as particularidades das turmas e do cotidiano escolar, como por exemplo: tempo de aula disponível, espaço que será utilizado e organização prévia do ambiente, quantidade de alunos por turma, entre outras especificidades. Visto que na experiência vivenciada na Residência Educacional, analisada no presente estudo, a prática de rotação por estações precisou ser adaptada na experiência analisada, por conta do tempo de aula em cada sala ser limitado, foi necessário realizar mudanças para garantir o funcionamento da dinâmica, mas ainda manter o objetivo idealizado: os alunos como protagonistas.

Portanto, conclui-se que as aulas de Ciências Humanas podem ser potencializadas através das metodologias ativas em conjunto dos Objetos Digitais de Aprendizagem, formando indivíduo questionadores, críticos, autônomos, protagonistas e pesquisadores, preparados para resolução de problemas vivenciados no cotidiano, dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS:

ALEXANDRE, M. dos R. **Um estudo sobre Objetos Digitais de Aprendizagem no processo de alfabetização e letramento.** 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional) –Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

ALEXANDRE, M. dos R; BARROS, D. M. V. Objetos Digitais de Aprendizagem: Aspectos inclusivos e inovadores em contexto online. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD (17. : 2020 : Goiânia, GO). **Anais do XVII (ESUD) 2020 : Anais do VI (CIESUD) 2020: Docência online: cenários e desafios da educação em rede.** Goiânia. Cegraf UFG, 2020.

AUDINO, D. F.; NASCIMENTO, R. S. Objetos de aprendizagem – diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. **Revista Contemporânea de Educação,** Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 128-148, jul./dez. 2010.

BACICH, L; MORAN, J (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem téorico-prática.** – Porto Alegre: Penso, 2018

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

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

CUIDADORES ESCOLARES: RESULTADOS PRELIMINARES DE PROJETOS DE PESQUISA NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO COMPONENTE CURRICULAR DE EXTENSÃO

Raquel Lima de Freitas[1], Elisalda Maria Gomes Oliveira[2]

Resumo

Este trabalho trata dos resultados preliminares de uma pesquisa realizada a partir da disciplina de Filosofia da Educação II no Curso de Pedagogia da FAFIDAM/UECE em Limoeiro do Norte, como componente curricular de extensão. O objetivo central é conhecer a problemática em torno da figura dos Cuidadores Escolares que são alunos do referido curso, que por sua vez atuam em escolas da região do Vale do Jaguaribe no estado do Ceará. É uma pesquisa qualitativa tendo o estudo de caso como principal abordagem metodológica. A pesquisa está em andamento, mas já foram realizados levantamentos bibiográficos para estruturar inicialmente os projetos de onde podemos verificar as condições para a existência desse trabalhador escolar nos últimos anos, a partir do advento da Educação Inclusiva no Brasil e sobre as iniciativas e tentativas de regulamentação da profissão.

Palavras-chave: Cuidador Escolar. Educação Inclusiva. Profissionalização.

INTRODUÇÃO

Hoje vamos falar sobre educação inclusiva, sobre o surgimento do Cuidador Escolar, sua importância e dificuldades no cuidado de crianças especiais nas escolas das redes públicas de ensino. Este foi o mote para uma discussão em sala de aula para introduzir o componente curricular de extensão na disciplina de Filosofia da Educação II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estual do Ceará (UECE) em Limoeiro do Norte-Ceará.

A ideia de iniciar pequenos projetos de pesquisa com os alunos da referida disciplina sobre a temática dos cuidadores, surgiu a partir de relatos recorrentes em sala de aula por parte de muitos alunos que exercem esse trabalho em escolas públicas da região do Vale do Jaguaribe. Os alunos falam sobre os diversos aspectos do trabalho que realizam, como as formas de ingresso, a ausência de uma habilitação específica para "ser cuidador", remuneração, formação em seviço e, especialmente, sobre as dificuldades que enfrentam para cuidar de crianças portadoras de diversas especialidades.

A partir desse campo discursivo, iniciamos pequenos projetos de pesquisa organizados por grupos de alunos, a serem realizados no locus de atuação desses mesmos alunos que também são cuidadores. Foram estruturados 05 grupos de trabalho de pesquisa onde cada um pesquisa sobre aspectos de interesse comum do grupo dentro da temática do cuidador escolar. A pesquisa está em andamento, mas já foram realizados levantamentos bibiográficos para estruturar inicialmente os projetos, de onde foi permitido verificar as condições preliminares para a

[1] Mestra em Educação pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação (MAIE/UECE), Professora Asistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE) limaraquel13@yahoo.com.br
[2] Assistente Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) elisalda.as@gmail.com

existência desse tipo de trabalhador nas escolas nos últimos anos, a partir do advento da Educação Inclusiva no Brasil.

A IMPORTÂNCIA DO CUIDADOR, DIFICULDADES E DESAFIOS

A Educação Inclusiva é um tema crucial na sociedade atual, pois busca garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, mentais ou emocionais, tenham acesso à educação de qualidade e possam desenvolver seu potencial em ambiente de respeito e equidade. Dentro desse contexto, os cuidadores de crianças com necessidades especiais desempenham um papel essencial nas escolas da rede pública, facilitando a inclusão e ajudando a superar barreiras. No entanto, essa função também enfrenta desafios significativos. Neste trabalho, vamos discutir ambos os aspectos: a importância e as dificuldades enfrentadas por esses trabalhadores da educação.

São múltiplos os aspectos relevantes na atuação dos cuidadores na educação inclusiva. Dentre eles estão o Apoio Individualizado. Os cuidadores oferecem atenção personalizada às crianças com necessidades especiais, ajudando-as a participarem ativamente das atividades escolares. Esse apoio pode incluir ajuda com mobilidade, comunicação (uso de recursos como a linguagem de sinais ou dispositivos assistivos[3]) e atividades da vida diária, como alimentação e higiene.

Os cuidadores também são Facilitadores da Aprendizagem. Atuam ajudando a adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades específicas da criança. Isso, pode envolver modificações no conteúdo, acompanhamento individualizado durante as atividades escolares, incluindo o uso de tecnologias assistivas.

Os cuidadores são Promotores da Inclusão Social. Além das tarefas práticas e pedagógicas, eles ajudam na ambientação da criança no espaço escolar. Garantem que os alunos com deficiências interajam com seus colegas e participem de atividades em grupo, criando um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Outro papel crucial do cuidador escolar é a Colaboração com a equipe pedagógica. Eles atuam em conjunto com professores, coordenadores e psicopedagogos para garantir que as necessidades da criança sejam atendidas de maneira integrada, trazendo informações valiosas sobre a rotina e o desenvolvimento da criança, colaborando na elaboração de planos educacionais personalizados.

Com relação as dificuldade enfrentadas pelos cuidadores, também são muitos os aspectos a enumerar. Um dos mais relatados é a Falta de Formação Adequada. Um dos maiores desafios tem sido a falta de capacitação especializada. Muitos cuidadores ingressam no ambiente escolar sem a formação necessária para lidar com crianças portadoras de necessidades complexas, como deficiências múltiplas ou transtornos do espectro autista. A ausência de treinamento contínuo sobre abordagens pedagógicas e cuidados específicos limita a eficácia de seu trabalho.

Outra dificuldade presente na rotina do cuidador escolar é a Sobrecarga de Trabalho. Com a crescente demanda por inclusão, muitas vezes há poucos cuidadores para o número de alunos que precisam de atenção especial, o que leva à sobrecarga. Os cuidadores acabam por ter que cuidar de várias crianças simultaneamente, dificultando o oferecimento de um atendimento individualizado de qualidade.

[3] São os aparelhos de implantes cocleares, sistemas de alerta visual, tradutores para língua de sinais, telefones com teclados, entre outros.

A Falta de Recursos Materiais é outro enfrentamento. Muitas vezes as escolas não dispõem de equipamentos adequados, como cadeiras de rodas adaptadas, material pedagógico inclusivo ou dispositivos tecnológicos auxiliares na comunicação de crianças com deficiências. Essa carência torna o trabalho dos cuidadores ainda mais desafiador, já que eles precisam improvisar soluções em situações críticas.

Um desafio crucial é a Desvalorização Profissional. Os cuidadores enfrentam, frequentemente, a desvalorização de seu trabalho. Em muitos casos, são mal remunerados e não têm seus direitos plenamente reconhecidos, o que desmotiva esses trabalhadores. A falta de reconhecimento também pode levar a um alto índice de rotatividade, impactando negativamente a continuidade ao atendimento às crianças.

A Integração com a Equipe Escolar dificultada. Nem sempre há uma boa integração entre cuidadores e a equipe pedagógica. Em alguns casos, professores e gestores escolares podem não estar preparados para trabalhar de maneira colaborativa. Isso cria barreiras na comunicação e na implementação de planos de ensino inclusivos.

Os Desafios Emocionais são frequentes. Cuidar de crianças com necessidades especiais exige, além de habilidades técnicas, uma grande dose de empatia e resiliência emocional. Cuidadores enfrentam diariamente situações estressantes e emocionantes, levando ao esgotamento. Se não tiverem o apoio necessário ou um ambiente de trabalho saudável esse aspecto ficará negligenciado.

A ausência de Categorização Profissional Formal

Concluída a exposição de alguns aspectos desafiadores da atuação do cuidador escolar (importância e dificuldades), é imprescindível retomar à questão do reconhecimento e valorização desse trabalhador. Ao usar o temo trabalhador, em vez de profissional, entendemos que o cuidador escolar não é reconhecido legalmente como um profissional da educação. O cuidador escolar existe, trabalha nas escolas desempenhando um papel pedagógico, mas ainda não é um profissional da educação como são os professores, por exemplo.

A ausência de Categorização Profissional Formal precisa ser enfrentada por meio de políticas públicas que reconheçam o papel do cuidador e garantam a Regulamentação da profissão; Investimento em capacitação e Reconhecimento social. A seguir, sugerimos alguns passos para a formalização e regulamentação do cuidador escolar:

A) Regulamentação da Profissão: É necessário criar normas claras que definam as responsabilidades, qualificações e direitos dos cuidadores, promovendo a formalização da atividade como uma profissão com carreira estruturada, salários justos e benefícios trabalhistas;
B) Investimento em Capacitação: Para garantir a qualidade do atendimento e o desenvolvimento profissional dos cuidadores, é essencial investir em formação continuada e programas de atualização, oferecendo a eles ferramentas necessárias para lidar com as diversas situações do cotidiano escolar;
C) Reconhecimento Social: Além das questões formais, é importante que a sociedade e as instituições educativas reconheçam o valor dos cuidadores e compreenderem sua importância para o sucesso da educação inclusiva.

Perguntamos: Existe um conjunto de leis e projetos de leis, criados como iniciativa/tentativa de categorizar formalmente a profissão do cuidador escolar? A busca em sites governamentais, jornais e artigos sobre a temática nos revelou que, há sim, esforços

legislativos no Brasil para formalizar e categorizar a profissão, embora a regulamentação ainda não esteja totalmente consolidada. A função de cuidador no contexto da educação inclusiva, vem ganhando visibilidade ao longo dos anos, o que impulsionou o desenvolvimento de projetos de lei e discussões sobre a regulamentação da atividade.

Tentativas Legais de Formalização da Profissão de Cuidador Escolar

Ao longo dos anos, diversos Projetos de Lei (PLs) foram apresentados no Congresso Nacional com o intuito de regulamentar a profissão de cuidador, tanto no campo da educação quanto no cuidado de pessoas idosas e com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, significou um marco para a inclusão de pessoas com deficiência em diversas áreas, incluindo a educação. Embora a lei não mencione explicitamente os cuidadores escolares, estabelece a necessidade de apoio especializado e o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva. Isto demanda a presença de profissionais capacitados, como os cuidadores escolares. Em linhas gerais, a lei assegura o direito ao apoio adequado, que pode incluir cuidadores de apoio escolar, para garantir a participação plena das crianças especiais nas atividades educacionais. Ou seja, mesmo sem regulamentar formalmente a profissão de cuidador, a lei reforça a necessidade de profissionais trinados para atender a essa demanda. Embora existam Projetos de Lei tramitando, a regulamentação da profissão de cuidador ainda enfrenta desafios, como a lentidão na tramitação dos projetos, a falta de clareza na definição das funções e ausência de uma política pública nacional que regule a atuação dos cuidadores.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Em suma, embora existam projetos de lei e algumas iniciativas locais (estados isolados criam suas próprias leis) visando à regulamentação da profissão de educador, a formalização dessa atividade ainda está em processo de construção no Brasil. A Lei Brasileira de Inclusão já estabelece a necessidade de apoio especializado, mas falta uma legislação nacional que reconheça o cuidador escolar como uma profissão formal, com todos os direitos trabalhistas garantidos, além de critérios claros para formação e capacitação.

De modo geral, mesmo que os cuidadores ainda não estejam formalmente regulamentados, eles estão atuando nas escolas desempenhando um papel importante para a inclusão escolar. Por isso, é essencial que as redes públicas de ensino ofereçam formação continuada para os cuidadores, abordando tanto as questões pedagógicas quanto os aspectos técnicos e emocionais do trabalho com as crianças especiais. Também compete aos setores educacionais incluir em seus programas, melhores condições de remuneração, infraestrutura e materiais adequados, pensando no desempenho do trabalho do cuidador escolar. Isto é, as políticas públicas de educação inclusiva precisam ser consistentes de forma abrangente, com decisões claras e recursos consistentes para que a inclusão aconteça. O trabalho do cuidador escolar é apenas um aspecto importante a ser considerado no âmbito geral do processo da inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 18/10/2024.

BRASIL. **Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18/10/2024.

BRASIL. Lei nº13.146, de 6 de junho de 2015. Intitui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília; MEC, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019- 2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 18/10/2024.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva.** São Paulo: Brasiliense, 2011.

MAZZOTA, José. S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

TRILHAS MATEMÁTICAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA VIVIDA

Milena Bach[1], Janecler Aparecida Amorin Colombo[2], Edinéia Zarpelon[3], Élida Maiara Velozo de Castro[4]

Resumo

Neste relato de experiência temos como objetivo apresentar as impressões de uma aluna sobre a elaboração e proposição de trilhas matemáticas ao ar livre para o ensino de matemática. A trilha foi elaborada pela primeira autora e desenvolvida em uma escola pública, por alunos do 6º ano, com o apoio de professores e acadêmicos de uma Universidade Pública do estado do Paraná. Os resultados mostram que essas trilhas promovem a aprendizagem com maior significado, além de tornar o ensino da matemática mais interessante e dinâmico, fomentando a colaboração e a curiosidade dos alunos na disciplina.

Palavras-chave: Trilhas Matemáticas. Aprendizagem. Ensino Da Matemática.

INTRODUÇÃO

A busca por metodologias inovadoras que tornem o ensino de matemática mais atrativo e significativo tem sido um desafio constante para os educadores. Neste contexto, este trabalho apresenta a experiência de uma estudante de um curso Licenciatura em Matemática (primeira autora deste relato) que, ainda no ensino médio, desenvolveu e aplicou uma trilha matemática utilizando o aplicativo MathCityMap (MCM) em turmas de 6º ano do ensino fundamental. Assim, o objetivo principal desta pesquisa é apresentar as impressões desta aluna sobre a elaboração e proposição de trilhas matemáticas ao ar livre para o ensino de matemática. A trilha (isto é, um conjunto de tarefas matemáticas) foi elaborada com base em problemas formulados a partir do espaço escolar dos estudantes e aplicada em uma escola pública do município de Pato Branco - PR. Os resultados obtidos demonstram o potencial das trilhas matemáticas como ferramenta para promover a aprendizagem ativa e significativa, contribuindo para uma formação matemática mais completa e prazerosa.

As trilhas matemáticas, como definidas por Shoaf, Pollak e Schneider (2004), são percursos que incentivam a descoberta da matemática em diferentes contextos. Seja individualmente ou em grupo, os participantes são convidados a explorar, investigar e resolver problemas matemáticos, promovendo o trabalho colaborativo e a construção do conhecimento. Os autores defendem ainda que as trilhas matemáticas são projetadas para tornar a matemática acessível e interessante para todos, independentemente de sua experiência prévia.

[1] Acadêmica no Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: milenabach@alunos.utfpr.edu.br.
[2] Docente no Curso de Licenciatura em Matemática / DAMAT / Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: janecler@utfpr.edu.br.
[3]Docente no Curso de Licenciatura em Matemática / DAMAT/ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: ezarpelon@utfpr.edu.br.
[4]Docente no Curso de Licenciatura em Matemática / DAMAT/ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: elidacastro@utfpr.edu.br.

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

Ao promover a discussão e a resolução de problemas em contextos reais, as trilhas contribuem para uma maior confiança em relação à disciplina. Além disso, elas proporcionam uma experiência divertida e colaborativa, fortalecendo a aprendizagem e a popularização da matemática. Zender e Ludwig (2016) complementam essa visão, destacando o potencial das trilhas para desenvolver habilidades como cooperação e a capacidade de aplicar a matemática no cotidiano.

Buscando ilustrar os potenciais supracitados das trilhas matemáticas, mediadas pelo sistema MCM, trazemos à baila as impressões da aluna licencianda (proponente da trilha e primeira autora deste relato) sobre a elaboração e proposição de trilhas matemáticas ao ar livre para o ensino de matemática

Para isso, apresentamos o relato de uma experiência vivenciada por esta aluna, na época, bolsista de Iniciação Científica de nível Médio, enquanto acompanhava o desenvolvimento das tarefas por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. E, para sustentar a escrita, apresentaremos também os resultados obtidos em um questionário aplicado a 26 alunos do 6º ano, denominados neste estudo como participantes da trilha.

AS TRILHAS AO AR LIVRE E O MATHCITYMAP

Em uma colaboração internacional liderada por Matthias Ludwig, professor na Alemanha, surgiu o projeto MaSCE³ ((*Math Trails in School, Curriculum and Educational Environments of Europe*) e a plataforma MathCityMap (MCM). Essa iniciativa teve como objetivo promover o aprendizado da matemática através de trilhas urbanas, combinando atividades práticas com recursos digitais. O MCM é composto por um portal web, onde professores podem criar e compartilhar trilhas personalizadas, e um aplicativo para dispositivos móveis, que guia os alunos durante as atividades. Essa plataforma oferece uma ferramenta poderosa para transformar espaços urbanos em ambientes de aprendizado matemático.

Decorrente do projeto "Práticas Pedagógicas Inovadoras na Educação Básica"[5] (Bach e Colombo 2024) apresentamos a experiência da primeira autora deste estudo, a partir de sua vivência com as trilhas matemáticas, buscando traçar interpretações sobre as impressões adjacentes ao seu relato. O Excerto 1, retrata uma visão inicial apresentada pela bolsista.

> Excerto 1: *Durante o ensino médio, tive a oportunidade de uma bolsa de iniciação científica, comecei a desenvolver o projeto pesquisando práticas pedagógicas inovadoras, e então conheci as trilhas matemáticas do MathCityMap. Trabalhar com essa ferramenta foi extraordinário, pesquisei e aprendi como realizar a criação das tarefas. Como efeito, foi um trabalho que marcou intensamente e influenciou em peso minha escolha de curso de graduação, pois ao desenvolver e aplicar essa prática, percebi o quanto me importava com o ensino da matemática e questionei quais caminhos eu poderia seguir para continuar investigando e aplicando técnicas inovadoras de educação.*

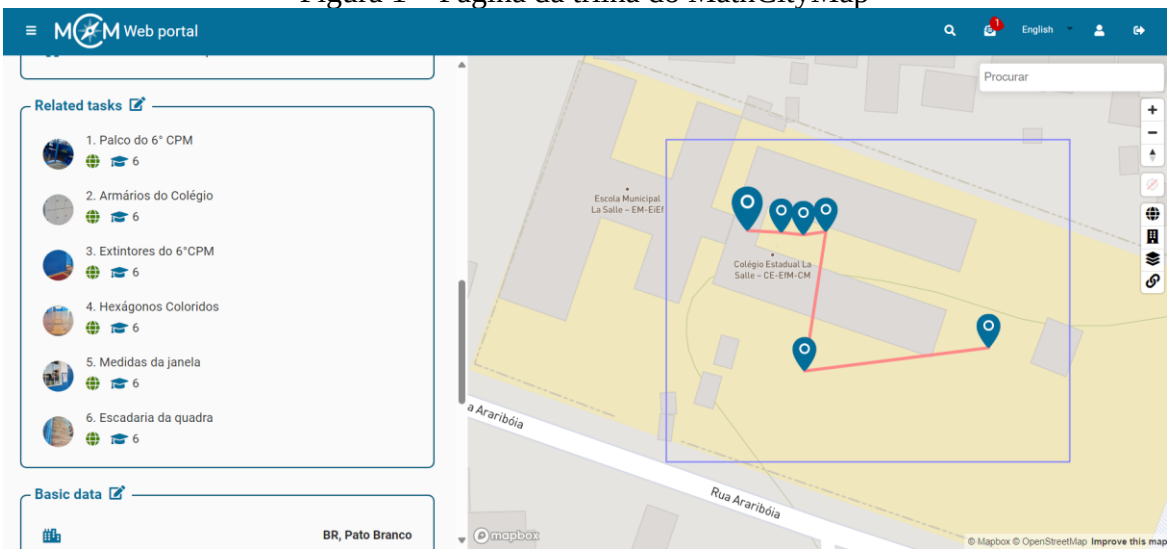
É possível evidenciarmos, a partir do Excerto 1, que a aluna sinaliza seu primeiro contato com as trilhas matemáticas, entendidas por ela como uma "*prática pedagógica inovadora*". Tal

[5] O projeto de pesquisa "Práticas Pedagógicas Inovadoras na Educação Básica" , contava com uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ensino Médio, no ano de 2023 e tinha como objetivo, além de investigar, propor e analisar práticas pedagógicas que poderiam ser consideradas inovadoras na Educação Básica. Neste contexto, a primeira autora estudou e identificou as trilhas pedagógicas como possíveis estratégias inovadoras e, portanto, elaborou e aplicou uma trilha matemática com estudantes do ensino fundamental durante o seu período como bolsista PIBIC.

expressão pode ter sido decorrente do que a aluna aponta, em seguida, da pesquisa que a levou a constituir as tarefas das trilhas utilizando a ferramenta MCM. Ou seja, a partir do que afirmam Bet e Colombo (2022) a respeito das características de uma prática pedagógica inovadora, quais sejam: promove a inovação constante, com um currículo que evolui e se adapta às necessidades dos estudantes e às mudanças do mundo; coloca o estudante no centro do processo educativo, estimulando a autonomia e a proatividade na busca pelo conhecimento; transforma a sala de aula em um ambiente propício à troca de ideias, à construção conjunta do conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades sociais; incentiva a busca por soluções originais para problemas, conectando a teoria à prática e estimulando a criatividade; promove a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores e utiliza ferramentas digitais para enriquecer o aprendizado e expandir as possibilidades de interação e colaboração.

A trilha elaborada, validada pelos avaliadores do sistema MCM, está disponível no sistema MCM e pode ser acessada por qualquer pessoa por meio do aplicativo. Ela foi desenvolvida para alunos do 6° ano e está constituída de seis tarefas, intituladas como: Palco do 6° CPM, Armários do Colégio, Extintores do 6° CPM, Hexágonos Coloridos, Medidas das Janelas, Escadaria da Quadra. A Figura 1 ilustra a disposição das tarefas no espaço da escola.

Figura 1 – Página da trilha do MathCityMap



Fonte: MathCityMap

No Excerto 2, há uma descrição do processo de elaboração das tarefas.

> Excerto 2: *O processo de criação se iniciou com uma observação do colégio onde estudava (local escolhido para a trilha). Assim, escolhi lugares apropriados, os quais possuíam figuras geométricas, medidas interessantes e despertavam em mim uma curiosidade para criar tarefas relacionadas a eles. Então, pensei em conteúdos desenvolvidos até o 6º ano e comecei a construir as tarefas no aplicativo, o qual é bem intuitivo e retorna devolutivas interessantes sobre como melhorar a sua tarefa antes de deixá-la pública. Ademais, para que as tarefas ficassem completas, adicionei imagens do local, desenvolvi enunciados detalhados e objetivos, além de deixar duas dicas por questão caso algum aluno precisasse de ajuda para a realização da trilha*.

Do que nos apresenta a aluna, é possível observar que a escolha dos locais para a elaboração da tarefa foram resultado da tomada de decisão consciente e direcionada a objetivos matemáticos,

quando cita "*figuras geométricas"* e *"conteúdos*". Concomitantemente, parece haver o cuidado com tarefas que contemplem a proposta do aplicativo, ao referir-se a "*devolutivas",* sugere o reconhecimento da necessidade do *feedback*, intrínseco a esse tipo de tarefa. O mesmo pode ser visto na preocupação em adicionar "*imagens do local*", dado que este é um elemento fundamental nas tarefas de trilhas mediadas pelo MCM.

Entretanto, mesmo que a tomada de decisão tenha partido da aluna, outros fatores e sujeitos agiram sobre tais escolhas, conforme retrata o Excerto 3.

> Excerto 3: *Essa trilha foi apresentada e aprovada por professoras do ensino fundamental que concordaram com sua aplicação, considerando-a uma metodologia pedagógica inovadora para o ensino da matemática. Contamos, ainda, com a ajuda de professores e acadêmicos bolsistas do PIBID da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco, os quais acompanharam os grupos de alunos durante o trajeto e auxiliaram no desenvolvimento para que quando houvessem dúvidas, elas fossem sanadas com clareza e a atividade realizada ficasse cada vez mais dinâmica e completa. Sendo assim, essa proximidade com o corpo docente e discente da UTFPR, fez com que eu conhecesse melhor o curso de Licenciatura em Matemática e despertou em mim um grande interesse em o vivenciar por completo.*

A cooperação mencionada (envolvendo professores e alunos da UTFPR e percebida, principalmente, durante a elaboração das trilhas por parte da estudante e sua orientadora), parece ter sido essencial para que ela entendesse a dinâmica da relação entre orientadores e orientados no curso, influenciando em sua escolha pelo curso de Licenciatura. Além disso, o Excerto 3 nos leva a crer que outro fator que motivou a escolha do curso de graduação estava associado ao reconhecimento da importância de auxiliar os alunos durante o momento de percorrer a trilha, momento em que a estudante captou o interesse na instrução e no processo de ensino na matemática.

Por outro lado, a aluna traduz também seu olhar sobre as reações dos alunos à trilha desenvolvida, conforme indica o Excerto 4.

> Excerto 4: *Após a realização da trilha, os alunos responderam a um questionário, o qual era formado por cinco questões, entre elas, as duas primeiras eram de múltipla escolha e as outras três eram questões descritivas. Com a primeira pergunta "Assinale a expressão que representa o seu grau de satisfação em relação à atividade realizada hoje, isto é, uma aula de "Matemática ao ar livre", tivemos um retorno bem positivo, pois 76,9% dos alunos responderam com "Gostei muito" e 23,1% com "Gostei um pouco" e nenhuma resposta "Não gostei". Sendo assim, podemos perceber que para os alunos essa prática foi notável, gerando uma ótima devolutiva e assim, juntamente com suas respostas nas questões abertas, nos ajudando a melhorar cada vez mais a elaboração das trilhas para que os alunos que gostaram um pouco passem a gostar muito e que continuemos sem alunos que não gostaram da prática.*

Dentre os alunos que manifestaram ter gostado da atividade, observamos que sobressaíram aspectos relacionados com: tranquilidade e confiança na realização das tarefas; relevância do trabalho colaborativo e/ou em equipe; entusiasmo pelo trabalho fora da sala de aula e com o uso da tecnologia. Estes elementos impactam diretamente na motivação e no engajamento do aluno com a atividade e, por consequência, interferem na aprendizagem matemática.

Em particular, contar com a colaboração dos colegas e a possibilidade de trocar ideias e discutir com os parceiros (tendo em vista que as atividades do MCM são indicadas para serem resolvidas em pequenos grupos) proporciona uma sensação de alívio, totalidade e confiança. Esse ambiente colaborativo incentiva os participantes a se sentirem mais engajados e motivados para se

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

envolver na atividade, contribuindo significativamente para uma experiência de aprendizado mais rica e gratificante. Logo, a interação e o apoio mútuo entre os alunos não só facilitam a resolução de problemas, mas também fomentam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

Os itens supramencionados podem ser exemplificados e observados nos relatos a seguir:

Aluna 1: *Eu me senti tranquila e confiante, porque não parecia muito difícil. O mais legal foi que todos se ajudavam e ninguém ficava sozinho.*
Aluna 2: *Me senti empolgada, animada, feliz e tranquila porque foi uma atividade muito diferente e legal. Eu amei. O mais legal foi usar o celular , fazer no ar livre e em trabalho em equipe.*
Aluno 3: *Animado, pois nunca fiz algo parecido. O mais legal foi trabalhar em equipe.*

Por outro lado, dentre os alunos que afirmaram gostar pouco, os sentimentos manifestados englobam insegurança em relação ao uso do aplicativo MCM e às próprias habilidades para desenvolver as atividades propostas, e cansaço. Os relatos seguem a seguir.
Aluna 4: *Um pouco insegura pois não sabia muito como usá-lo, mas estava empolgada e animada.*
Aluna 5: *Insegura, pois achei que seria difícil.*
Aluno 6: *Animado, ágil, pensativo, bugado, um pouco cansativo.*

Neste caso, destacamos que alguns alunos ficaram assustados de antemão talvez pela falta de conhecimento do aplicativo e familiaridade com tecnologias, ou até mesmo pelas pré-concepções negativas a respeito da própria matemática.

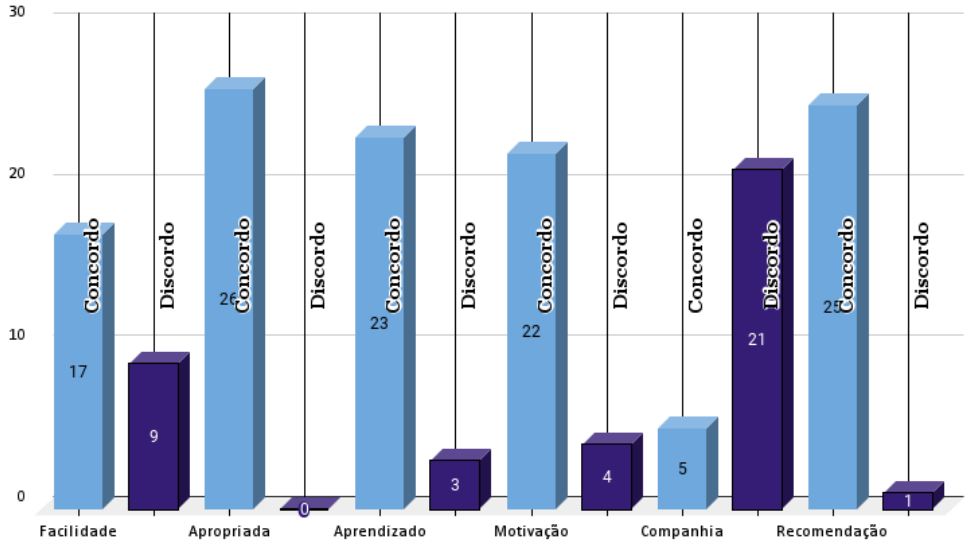
A segunda questão, respondida pelos 26 alunos, continha 6 perguntas que podiam ser respondidas com “concordo” ou “discordo”. Tais questões seguem indicadas a seguir.

- Primeira (Facilidade): “Eu resolvi com facilidade a maioria das atividades da trilha, pois consegui identificar os conteúdos matemáticos que estavam relacionados a elas.”;
- Segunda (Apropriada): “Eu acho que as atividades estavam apropriadas para o meu nível de habilidade matemática.”;
- Terceira (Aprendizado): “Eu acho que a trilha ao ar livre foi uma boa maneira de aprender matemática e/ou reforçar os conteúdos matemáticos que aprendi em sala.”;
- Quarta (Motivação): “Eu me sinto motivado(a) para continuar aprendendo mais sobre matemática após completar a trilha matemática.”;
- Quinta (Companhia): “Eu preferia ter percorrido a trilha matemática sozinho(a) e não ao lado de alguns colegas.”;
- Sexta (Recomendação): “Eu recomendaria para outros estudantes (de outras turmas) a trilha matemática ao ar livre.”

Os resultados da segunda questão, em números absolutos, seguem ilustrados por meio do Gráfico 1 e fornecem informações valiosas sobre a percepção dos alunos em relação às trilhas matemáticas ao ar livre.

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

Gráfico 1 - Respostas da segunda questão



Fonte: Dados coletados pelos autores.

Observamos que a maioria dos alunos indicou ter facilidade na resolução das atividades, conseguindo identificar os conteúdos matemáticos abordados, e a parcela que não encontrou essa facilidade sugere uma possível variação no nível de clareza das instruções fornecidas. Além disso, as atividades foram consideradas por todos os alunos apropriadas para o nível de habilidade dos mesmos, indicando que o conteúdo foi bem abordado e facilitou a compreensão das atividades. Ao analisar o terceiro questionamento, percebemos que a maioria dos alunos considerou a trilha ao ar livre uma boa maneira de aprender e reforçar os conhecimentos adquiridos, sugerindo que a abordagem prática e contextualizada da dinâmica foi eficaz em promover o aprendizado, ao mesmo tempo em que os alunos se sentiram motivados a continuar avançando no conhecimento da matemática. Outro fator notável foi a preferência em estar acompanhado de colegas ao realizar as atividades, valorizando a interação social durante a prática. Como resultado do último questionamento, é destacada a sugestão de que, pela alta recomendação, a trilha atingiu seu objetivo de ser uma ferramenta educativa eficaz e agradável.

Ainda, para complementar, a aluna traz algumas reflexões mais gerais sobre todo o processo das trilhas e suas implicações, conforme ilustra o Excerto 5.

> Excerto 5: *Portanto, com os resultados gerais sendo muito positivos, mostram que a trilha matemática ao ar livre foi bem recebida pelos alunos, os quais julgaram as atividades apropriadas e educativas, além de se sentirem motivados a aprender mais e valorizarem a experiência colaborativa. Ainda mais, as poucas discordâncias fornecem valiosas devolutivas sobre áreas a serem melhoradas na elaboração de futuras trilhas, permitindo ajustes que podem tornar a experiência ainda mais efetiva e inclusiva. Em geral, a trilha se mostrou uma abordagem pedagógica eficaz e inovadora para o ensino da matemática.*

Os resultados positivos (ilustrados no Gráfico 1) indicam que a trilha matemática ao ar livre foi bem recebida pelos alunos, que acharam as atividades apropriadas e motivadoras. Foi possível observar também que os alunos estavam atentos às atividades, pois apontaram uma modificação necessária na tarefa “Armários do Colégio”, haja vista a existência de alguns armários que se diferenciavam da maioria, gerando ambiguidade de interpretação da questão. As poucas respostas que discordaram estabelecem um retorno útil para melhorias futuras, permitindo ajustes

para tornar a experiência ainda mais eficaz e inclusiva. Assim, como destacado no Excerto 5, a trilha reafirma-se como uma valiosa ferramenta educativa voltada para o ensino da matemática

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência de elaboração e aplicação das trilhas, foi possível notar a empolgação e interesse dos alunos em estudar matemática, colocando essa prática como uma valiosa ferramenta no ensino da matemática. Assim, é possível criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e eficaz, encorajando a participação ativa dos alunos, promovendo o pensamento crítico e aplicando conceitos matemáticos na prática. Com isso, ao adotar essas práticas, os educadores podem despertar o interesse, a motivação e a compreensão profunda dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios matemáticos com confiança e habilidade.

A experiência com a bolsa de iniciação científica e o uso das trilhas matemáticas do MathCityMap durante o ensino médio foi decisiva para a escolha do curso de graduação da estudante, reforçando seu interesse e comprometimento com o ensino inovador da matemática.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Agradeço também, às minhas orientadoras, Professora Doutora Janecler Aparecida Amorin Colombo, Professora Doutora Edinéia Zarpelon e Professora Doutora Élida Maia de Castro, por toda a orientação, paciência e profissionalismo nesse projeto.

REFERÊNCIAS

BACH, M.; COLOMBO, J. A. A. Práticas Pedagógicas Inovadoras na Educação Básica. International Journal of Human Science Research. v.4, p. 2-5, 2024.

BET, A. E.; COLOMBO, J. A. A. Quais características uma prática pedagógica precisa manifestar para ser considerada uma prática inovadora. *In*: 11º Seminário de Extensão e Inovação e 27º Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da UTFPR, 2022, Santa Helena, Paraná.

SHOAF, M. M.; POLLAK, H.; SCHNEIDER, J. Purposes and organization of a Math Trail. In:____ Math Trails. Bedford: COMAP, 2004.

ZARPELON, E.; COLOMBO, J. A. A.; SOUTO, G. Trilhas Matemáticas e Metodologias Colaborativas: possíveis conexões. Boletim GEPEM, [S. l.], n. 80, p. 61–81, 2022.

ZENDER, J.; LUDWIG, M. MathCityMap (MCM): from paper to smartphone – a new approch of an old concept. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON MATHEMATICAL EDUCATION, 13., 2016, Hamburg. Anais...Hamburg (Germany): 2016. p. 24 –31.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM MEDIADORA: O JOGO DAS PROPRIEDADES COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NO ENSINO DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

Erick Igor Mousinho de Souza[1], José Aparecido César Alves[2], Marta Lima da Silva[3]

Resumo

O trabalho em questão apresenta o "Jogo das Propriedades" como proposta de instrumento avaliativo mediador para o ensino de Sólidos Geométricos no 6° ano do Ensino Fundamental. O objetivo geral da pesquisa é abordar a importância na experimentação de métodos avaliativos fora dos tradicionais na Educação Básica, em específico na disciplina de matemática. O trabalho é resultado da última atividade avaliativa no componente curricular "Avaliação da aprendizagem", optativo para o curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus I. Como fundamentação teórica, nos baseamos nas principais referências da disciplina cursada, e em demais voltadas para o ensino da matemática. Consideramos que a construção e aplicação deste instrumento com estudantes da graduação que não cursam Licenciatura em Matemática possibilitou um espaço de união entre teoria e prática, gerando aprofundamentos na discussão de avaliação da aprendizagem em matemática na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Jogos para ensinar matemática. Formação inicial. Licenciatura em matemática.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar constituem uma área complexa e profunda, diretamente relacionada ao trabalho docente. Nesse sentido, os métodos avaliativos empregados pelo professor devem estar integrados ao planejamento de ensino, para que a aprendizagem possa ser efetivamente concretizada. Essa integração exige uma preparação cuidadosa em diversos aspectos, como a definição de critérios de avaliação, a concepção pedagógica adotada, os objetivos de ensino e a escolha de instrumentos avaliativos.

Entretanto, ao analisarmos as práticas avaliativas mais frequentes na Educação Básica, é notável uma predominância em avaliações tradicionais. Esse fenômeno é mais comum na disciplina de matemática, na medida em que é argumentado que a aprendizagem do aluno é mensurada a partir do quantitativo de questões acertadas e erradas. A partir desse cenário, a avaliação da aprendizagem cede espaço para o exame, um instrumento que, de acordo com Christofari (2012), atua como um dispositivo de controle social.

Posto isso, os momentos tidos como avaliativos no ensino da matemática se aproximam de um caráter excludente pois,

[1] Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, erick.souza@academcio.ufpb.br
[2] Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, jose.cesar@academico.ufpb.br
[3] Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, martalima20002@gmail.com

> A avaliação da aprendizagem pautada na lógica da aferição de conhecimentos adquiridos pelos alunos em determinado tempo não está em consonância com uma proposta de escola para todos, de escola pautada nos pressupostos de uma educação inclusiva[...] (Christofari, 2012, p. 3).

Christofari destaca ainda que essa prática é improdutiva por buscar uma culpabilização no "fracasso escolar" ao invés de refletir sobre as relações construídas no processo pedagógico (Christofari, 2012). Entendemos, portanto, que a Avaliação da aprendizagem numa busca por uma escola inclusiva não deve ser pensada e executada apenas levando em consideração a dimensão técnica em detrimento das demais. Afinal, tratar o processo avaliativo de forma unidimensional é além de excludente, antiético.

No que diz respeito à presença, ou falta, da ética na avaliação, Rios (2007) destaca três dimensões avaliativas: técnica, política e moral. Nesse cenário, a autora afirma que todas as dimensões devem estar em consonância para que possamos discutir sobre o que é ético em avaliação e o que não é. Posto isso, partimos do pressuposto de que uma escola inclusiva possui nela uma avaliação inclusiva e que a mesma não existe sem uma ética que tem "o papel de indagar se as ações avaliativas estão fundadas em princípios que levam à promoção do bem comum, da dignidade humana, da vida feliz." (Rios, 2007, p. 49).

Assim sendo, buscamos apresentar caminhos metodológicos fora do padrão excludente das avaliações matemáticas. Ademais, que lugar os instrumentos avaliativos mediadores ocupam nas aulas de matemática, de forma que seus critérios estejam alinhados com os objetivos de ensino? Portanto, o relato trata-se de uma proposta a ser aplicada em sala de aula que alinha a teoria, em torno da temática aqui discutida, com a prática docente, de maneira particular numa turma de 6° ano do Ensino Fundamental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A matemática, há muito, enfrenta grandes desafios no ensino e na aprendizagem. Esses obstáculos estão relacionados a fatores que tornam a disciplina uma das mais debatidas no ambiente escolar, como a insegurança de alguns professores em determinados conteúdos, o uso de metodologias tradicionais que privilegiam a repetição e memorização de exercícios exaustivos, as normas que limitam a capacidade do aluno de se expressar, criar, raciocinar e compartilhar suas ideias, além das pressões e abordagens intimidatórias de certos docentes. As avaliações, por muitas vezes, reforçam a dificuldade dos alunos em compreender fórmulas e algoritmos abstratos. Dessa forma , Lima e Carvalho (2012, p. 92), fazem um comentário em relação ao professor

> [...] sendo o detentor do saber e o dono da verdade dentro de uma sala de aula, dirige a aprendizagem do aluno, o qual se reduz a mero receptor de informações que devem ser armazenadas na memória para depois serem devolvidas nas provas da mesma forma como foram ensinadas. (Lima e Carvalho, 2012, p.2).

O tipo de avaliação adotado em sala de aula, portanto, está intrinsecamente ligado à visão que cada professor tem sobre o ensino de matemática. Assim, a maneira como um docente avalia seus alunos tende a refletir suas concepções sobre ensino e aprendizagem. Quando o professor adota uma perspectiva tradicional do ensino de matemática, dificilmente ele se propõe a realizar uma avaliação diagnóstica e formativa. Nesse caso, considerando-se a figura central no processo de conhecimento, é improvável que promova a participação ativa dos alunos em sua própria aprendizagem (Paula, 2010).

Dito isso, Rêgo e Rêgo (2013) apresentam o uso de jogos como alternativa metodológica para o ensino da matemática, na defesa do estudante enquanto sujeito de aprendizagem. Entretanto, a seleção do jogo a ser aplicado não deve ser alheio aos processos de ensino e aprendizagem da matemática, devendo o professor estar seguro

> [...] quanto à metodologia a ser introduzida, sua fundamentação teórica, seu alcance e limitações. Deve analisar a situação específica de seus alunos, de sua escola, discutir com os colegas, promover inicialmente eventos extracurriculares, tais como exposições e oficinas, que apontam à comunidade escolar a potencialidade das modificações. (Rêgo e Rêgo, 2003, p. 23).

Desse modo, o jogo enquanto recurso didático para o ensino da matemática deve ser inserido no planejamento do professor, levando em consideração os aspectos descritos pelos autores. Nessa seara, concordamos com o posicionamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Matemática do 3º e 4º ciclos (anos finais do ensino fundamental) sobre o trabalho com jogos ao afirmarem que:

> Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propicia a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas. (Brasil, 1998, p.46).

Entendemos, assim, que o jogo não traz apenas benefícios para a assimilação do conteúdo matemático, mas também desenvolve potencialidades intelectuais e afetivas que permeiam a formação dos sujeitos na escola. Em relação a essas potencialidades dos jogos em sala de aula, Macedo (1992 apud Emerique, 1999) afirma que este recurso desenvolve no 1) ponto de vista afetivo o controle da frustração, 2) no campo pessoal o desenvolvimento da relações interpessoais e 3) na esfera cognitiva a construção de novos conhecimentos.

Retomando, dessa forma, nosso ponto de partida. Acreditamos que o processo avaliativo deve ser integrado ao processo de ensino. Logo, defendemos aqui o uso dos jogos, a partir de suas contribuições já apresentadas, não só como um recurso didático de ensino, mas seu uso como avaliativo também. Essa construção deu-se levando em consideração as potencialidades e limitação do material como sugerido por Rêgo e Rêgo (2013).

Nesse sentido, é necessário conceituar uma avaliação da aprendizagem mediadora com o fito de justificar o uso de jogos como um instrumento avaliativo desse tipo. Acerca dessa temática, a professora e pesquisadora Jussara Hoffmann em sua obra "O jogo do contrário em avaliação" destaca dois princípios para uma avaliação mediadora, o princípio formativo/mediador que consiste na "intenção da professora de desenvolver estratégias pedagógicas desafiadoras para cada um e para todos os alunos [...]" (Hoffmann, 2009, p. 18). Além disso, a autora apresenta o princípio ético de "cuidar mais e mais tempo de quem precisa." (idem, 2009, p. 18). Esses princípios são atravessados, de acordo com Hoffman (2009) pelos três tempos da avaliação: o tempo da admiração, o tempo da reflexão e o tempo de reconstrução das práticas avaliativas.

A autora enfatiza a importância dessa avaliação mediadora ao afirmar que essa construção baseada nos princípios e nos tempos avaliativos requer tempo, mas um tempo proveitoso e efetivo pois,

> [...] nenhuma atenção aos alunos é considerada em demasia (como muito se fala hoje de "alunos que tomam tempo") seja em termos de estratégias de sala de aula, seja em termos de Conselho de Classe ou de apoio pedagógico de qualquer natureza. Perder tempo, pelo contrário, é não fazer a intervenção pedagógica no tempo certo. (Hoffmann, 2009, p. 14).

Em consonância com as ideias apresentadas por Jussara Hoffmann para a reflexão de propostas avaliativas, o uso de materiais didáticos como jogos também requer uma dedicação de tempo pedagógico do professor. De acordo com Bezerra (1962), as afirmações de que "o tempo gasto" com a apresentação de materiais prejudica o já escasso tempo para o conteúdo programático são infundadas, na medida em que tais materiais não apenas são apresentados, mas integrados de modo adequado ao ensino.

Ademais, ressaltamos as contribuições dos jogos trazidos pelos PCN's já citados, em destaque ao tocante da ressignificação do erro de forma positiva. Paralelamente, Luckesi (2013) chama atenção da problemática do erro como castigo, transformando a avaliação em exame. Como alternativa, nessa situação, o autor afirma que o erro deve ser analisado como fonte de virtude em função de uma ética na avaliação. Dessa forma, é possível estabelecermos uma relação entre a perspectiva do erro na avaliação da aprendizagem com a apresentada pelos PCN's no uso de jogos, na qual o mesmo é ponto de partida para novas investigações ou pela satisfação pessoal.

Em síntese, partirmos do pressuposto de que as concepções por trás de uma avaliação da aprendizagem emancipatória e mediadora, baseada em princípios éticos, podem ser relacionadas com a teoria por trás do uso de jogos para ensinar matemática. Essa integração acontece na medida em que critérios avaliativos são estabelecidos em consonância com os objetivos de ensino. Assim, a utilização de jogos enquanto instrumentos avaliativos se inserem na esfera mediadora aqui discutida.

METODOLOGIA

Em relação ao procedimento metodológico deste trabalho, ele se qualifica como uma abordagem qualitativa. De forma que, utilizou-se prioritariamente da metodologia descritiva que, de acordo com Gil, (2002, p.42), "as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis". As observações analisadas, assim, ao decorrer da construção da sequência didática, possibilitaram o desenvolvimento de um relato de experiência.

O objeto de pesquisa deste trabalho, foi desenvolvido no contexto da disciplina de Avaliação da Aprendizagem, sendo a mesma optativa para o curso de Licenciatura em Matemática. A sequência didática foi elaborada, nesse cenário, como requisito para obtenção da última nota do componente curricular a partir das orientações fornecidas pelo docente responsável. Como objetivo geral, a atividade consistia em planejar o ato de avaliar a aprendizagem, de maneira específica, construir um plano de avaliação, estabelecendo a coerência entre objetivos, metodologia/atividades e avaliação da aprendizagem; elaborar instrumentos diversos, desafiadores e criativos; definir critérios de avaliação com base nos objetivos de aprendizagem.

Para a elaboração do instrumento avaliativo mediador, inserido na sequência didática, foi-se necessário a descrição de critérios de avaliação coerentes com os objetivos de ensino. Além disso, um dos critérios para a obtenção da nota consiste numa apresentação para a turma

contendo um breve resumo da sequência, destacando; objetivos, instrumento de avaliação e seus critérios.

Posto isso,elaboramos uma proposta avaliativa para o ensino de sólidos geométricos no 6° Ano do Ensino Fundamental. O instrumento em questão, adaptado a partir das sugestões da obra "Matematicativa" (Rêgo e Rêgo, 2013), trata-se do Jogo das Propriedades, inserido como atividade final da sequência. A seguir, apresentamos um resumo do planejamento elaborado e apresentado para o docente e demais estudantes da disciplina.

Quadro 1 - Sequência didática sobre sólidos geométricos.

Aulas da Sequência Didática	**Atividades**
1ª Aula: Preparação e Sondagem dos Conhecimentos Prévios	● Realizar sondagem dos conhecimentos prévios através da leitura do texto "Sólidos de Platão" ● Entregar uma embalagem a cada estudante e requisitar que cada um descreva sua embalagem.
2ª e 3° Aula: Exploração das embalagens e conexão com os sólidos - Trabalho em Grupo e Registro de Informações	● Socialização das observações feitas pelos estudantes sobre as embalagens (mediado por perguntas feitas pelo professor) ● Apresentação dos sólidos geométricos da matemática ● Atividade em grupo de registro escrito de um fichamento sobre cada embalagem
4ª e 5° Aula: Síntese com o "Jogo das Propriedades"	● Os alunos elaboram uma propriedade a partir do que observaram de suas embalagen ● O professor explica o "Jogo das Propriedades" e realiza uma rodada teste ● Os estudantes jogam enquanto o professor observar e auxilia ● Síntese do jogo com as principais observações feitas pelo professor

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação ao funcionamento do jogo aqui delineado, seu funcionamento se baseia na proposta do Matematicativa (Rêgo e Rêgo, 2013), adaptando apenas o conteúdo para sólidos geométricos, em síntese a preparação e condução do jogo consiste em:

- Distribuir os sólidos geométricos no tabuleiro em formato quadrado, aleatoriamente, antes de iniciar o jogo (pode repetir sólidos, mas todas as casas do tabuleiro devem ser preenchidas).
- Os cartões com propriedades geométricas são empilhados sobre a mesa ou guardados em um recipiente. Cada participante em sua vez de jogar, tira o cartão do alto da pilha ou o sorteia e coloca um de seus marcadores sobre um sólido do tabuleiro, à sua escolha, que satisfaça a propriedade do cartão.
- Se nenhum sólido do tabuleiro satisfazer a propriedade, passa a vez. Ganha o jogo quem conseguir primeiro uma linha de três marcadores colineares de sua cor.

Levando em consideração que a execução do jogo deveria ser realizada numa perspectiva de avaliação da aprendizagem mediadora, elaboramos critérios de avaliação condizentes com os nossos objetivos de ensino delineados na sequência. No quadro posterior elencamos os objetivos e critérios estabelecidos pelos autores.

Tabela 1 – Objetivos de Ensino e Critérios de Avaliação.

Objetivos de Ensino	Critérios de Avaliação
Reconhecer os atributos definidores e nomear diferentes sólidos geométricos, como prismas e pirâmides, a partir de embalagens do cotidiano	Apresentou pergunta/propriedade, para ser utilizada, pertinente aos sólidos do jogo
Classificar os sólidos geométricos a partir da distinção entre poliedros e corpos redondos	Compreendeu as regras do jogo e seguiu elas de forma clara;
Quantificar e registrar o número de faces, arestas e vértices dos sólidos estudados, estabelecendo relações entre esses elementos;	Conseguiu relacionar as propriedades do jogo com algum sólido geométrico disponível;
	Soube trabalhar em equipe e escutar as recomendações do colega

Fonte: Elaborada pelos autores.

A apresentação e condução do jogo foi realizada durante o tempo de 30 minutos, seguida de um momento de debate e socialização de experiência dos estudantes enquanto participantes do jogo e dos autores na figura de professores. Os resultados observados serão apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em um primeiro momento, foi perceptível o medo dos estudantes em relação ao conteúdo de sólidos geométricos abordado com o jogo. Vale salientar que, nesse contexto, os estudantes participantes do momento supramencionado eram graduandos do curso de Pedagogia e Ciências Biológicas de forma que a experiência aqui relatada não envolveu a participação de licenciandos em matemática. A aplicação, portanto, do "Jogo das Propriedades", revelou-se uma experiência enriquecedora e reveladora por envolver estudantes não habituados ao trabalho da matemática.

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

Figura 1 - Aplicação do jogo das propriedades

Fonte: arquivo pessoal dos autores

A dinâmica do jogo, como mostrado na figura anterior, não apenas facilitou a compreensão dos sólidos geométricos, mas também promoveu um ambiente colaborativo onde os alunos puderam compartilhar conhecimentos e estratégias. Acerca disso, Rêgo e Rêgo (2013) chamam a atenção no tocante dos jogos não só pelo desenvolvimento de conteúdos matemáticos, mas sua potencialidade para a aquisição de diferentes habilidades que permeiam o processo de formação dos sujeitos como: resolução de problemas, capacidade de trabalho em grupo e raciocínio lógico.

Destacamos, ainda, que a participação dos licenciandos no processo de avaliação só foi possível através do desafio intelectual proposto pelo jogo, no qual o ambiente criado estimulava a participação e a busca por estratégias que solucionassem o problema proposto. Além disso, o envolvimento na proposta só foi possível através da mediação docente que, segundo Jussara Hoffman,

Quando o aluno está realizando a leitura de um texto e o professor faz um comentário a respeito desse texto, a relação aluno-texto sofre uma interferência da ação do professor e deixa de ser uma relação direta para ser uma relação mediada. O comentário do professor (elemento intermediário, mediador) abre um espaço de produção de sentido entre ambos. (Hoffmann, 2009, p. 24).

Transpondo o exemplo da autora para nosso relato, a leitura realizada em conjunto aos estudantes, quando necessário, das propriedades sorteadas proporcionou um ambiente mais propício ao desenvolvimento dos objetivos de ensino, atendendo aos critérios de avaliação. Como indicado na figura a seguir, o papel do professor enquanto mediador é indispensável para se obter um êxito na aplicação do jogo.

Figura 2 - Condução do jogo por um dos autores

Fonte: arquivo pessoal dos autores

Os resultados observados indicaram que, mesmo não sendo alunos de Matemática, os participantes conseguiram reconhecer e nomear diferentes sólidos geométricos a partir de embalagens do cotidiano, conforme os objetivos de ensino estabelecidos. A classificação dos sólidos entre poliedros e corpos redondos foi realizada com clareza, e os alunos mostraram-se aptos a quantificar e registrar o número de faces, arestas e vértices, estabelecendo relações entre esses elementos. Esse processo realizado, assim, vai de encontro com as vantagens do uso de jogos destacada pelos PCN's (Brasil, 1998).

Além disso, a experiência de trabalhar em equipe e escutar as recomendações dos colegas foi um ponto positivo destacado pelos alunos. Essa interação social não apenas enriqueceu o aprendizado, mas também contribuiu para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, fundamentais na formação de educadores. A troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento foram aspectos que se destacaram durante a atividade, na qual o erro era trabalhado como discussão para a formulação de novas decisões à medida que o jogo avança, no intuito de ganhar. Assim a satisfação pessoal do ato de jogar se alinha ao pensamento virtuoso sobre o erro apontado por Luckesi (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a experiência de utilizar o "Jogo das Propriedades" como instrumento avaliativo no ensino de sólidos geométricos demonstrou ser uma abordagem eficaz e inovadora. A integração entre teoria e prática, aliada à participação ativa dos alunos, possibilitou uma reflexão crítica sobre a avaliação da aprendizagem. A pesquisa reafirma a importância de discutir e repensar as práticas avaliativas na formação de professores, especialmente em cursos como a Licenciatura em Matemática, onde o princípio do exame discutido por Christofari (2012) ainda permanece em vigência.

Os resultados obtidos evidenciam que a avaliação não deve ser vista apenas como um momento de verificação de conteúdos, mas como um processo contínuo e mediador que favorece o desenvolvimento integral dos alunos. O uso de jogos, como demonstrado, não apenas enriquece o aprendizado matemático, mas também promove uma atitude positiva em relação ao erro, transformando-o em uma oportunidade de aprendizado.

Portanto, é essencial que futuras discussões sobre avaliação da aprendizagem considerem a implementação de instrumentos não convencionais como jogos, que estimulem a participação e o envolvimento dos alunos, contribuindo para uma formação mais completa e

significativa. A experiência aqui relatada serve como um convite à reflexão e à prática de novas abordagens no ensino da matemática e na formação de educadores que ensinam matemática.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Manoel Jairo. **O material didático no ensino da matemática.** Rio de Janeiro: MEC/Caderno CEDES, 1962.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR: RELAÇÕES POSSÍVEIS. **IX ANPED SUL**, 2012.

EMERIQUE, Paulo Sérgio. Isto e aquilo: jogo e "ensinagem" Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa em educação matemática:** concepções e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp digital, 2020. p. 185 -198.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIMA, Simone Marques; CARVALHO, Ademar de Lima. A formação do pedagogo e o ensino da matemática: as concepções de ensino que permeiam a prática de professores. In: SILVA, Adelmo Carvalho; CARVALHO, Mercedes; RÊGO, Rogéria Gaudencio (Orgs.). **Ensinar matemática:** formação, investigação e práticas docentes. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 89-116.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22° ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAULA, Jacqueline Borges de. **A avaliação em matemática:** concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos professores e presentes nos relatórios descritivos avaliativos da aprendizagem de seus alunos. 383f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

RÊGO, Rogéria Gaudêncio; RÊGO, Rômulo Marinho do. **Matematicativa.** Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo.**O que será da avaliação sem ética?** . **Cadernos Cenpec**, n° 3 2007.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA POR FUTUROS PROFESSORES DE FÍSICA ATRAVÉS DA MOBILIZAÇÃO DE DISTINTOS GÊNEROS TEXTUAIS

Maria Amélia Monteiro[1]

Resumo

Discorremos aqui sobre um conjunto de experiências educacionais sobre leitura e escrita de temáticas científicas específicas, ocorridas junto a futuros professores de física, recém-ingressos no curso. Entre o primeiro semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2024, a experiência com a mesma componente curricular ocorreu por sete vezes. Em cada semestre, as leituras e as escritas ocorreram em torno de uma temática e dentre essas, o lixo eletroeletrônico (e-lixo) foi adotado por quatro vezes. Diversos gêneros textuais foram mobilizados para leituras, escritas temáticas e para a posterior produção de objetos didáticos. Dentre estes, tirinhas, cartas pessoais, divulgação científica, notícias e reportagens, roteiros teatrais e outros. De modo abrangente, seguimos os contornos da pesquisa participante. Avaliamos que a leitura e a escrita orientadas e recorrentes auxiliam os estudantes a aprimorarem suas leituras e escritas, não sem antes apresentarem resistências a essas.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Gêneros textuais. Ensino das ciências.

LINGUAGENS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS

Nas últimas décadas, as pesquisas na área da educação em ciência evidenciam o crescimento dos destaques conferidos à importância das linguagens para o ensino das ciências. A essas creditam a possibilidade de ocorrência de uma educação científica autêntica, vislumbrando possíveis construções de ideias mais consistentes e duradouras, situadas como elemento da cultura científico-tecnológica adequada para o atual momento histórico. No contexto brasileiro, por exemplo, as aproximações entre o ensino das ciências e as linguagens são evidenciadas em três ocorrências do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino das Ciências (ENPEC) (Oliveira; Nicolli; Cassiani, 2014) e em teses e dissertações (Souza *et al*, 2014, Garcia; Lima, 2009).

Particularizando para a mobilização dos gêneros textuais específicos, em oito edições do ENPEC, Pizarro (2017) constatou um crescimento das pesquisas sobre as histórias em quadrinhos no ensino das ciências. Ferreira e Queiroz (2012) constataram em vinte e cinco periódicos brasileiros do ensino das ciências e em sete anais de eventos da área que, no início do século XXI, ocorreu um aumento progressivo do uso da linguagem da divulgação científica nas aulas das ciências. Aproximações entre o ensino das ciências e as linguagens também têm sido evidenciadas em documentos oficiais. Na Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), por exemplo, apontam para a importância da utilização de distintas linguagens no ensino assim como a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais.

O nosso propósito é apresentarmos um relato de experiência acerca de estratégias para o aprimoramento da leitura, da escrita e das interações verbais em torno de temáticas científicas,

1 Doutora em Educação Para a Ciência, docente da UFGD-MS, mariamonteiro@ufgd.edu.br.

implementadas em sete turmas de licenciandos em física, recém-ingressos em uma universidade pública brasileira.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A experiência educacional a qual nos reportamos foi desenvolvida em uma universidade pública brasileira, construída durante atuação como docente de uma componente curricular ofertada no primeiro semestre da licenciatura em física. Logo, para estudantes recém-egressos do nível médio de ensino.

A componente curricular em foco visa aproximar os estudantes da linguagem das comunicações científicas. A ementa é bastante ampla, possibilitando flexibilidade no tocante a adoção e as abordagens dos gêneros textuais possíveis de serem mobilizados na educação científica.

A mencionada experiência educacional foi desenvolvida durante sete semestres intercalados, ao longo de sete anos. |Os intervalos entre os semestres foram bastante profícuos para que pudéssemos refletir sobre a condução das etapas anteriores e reorganizássemos as estratégias para os semestres posteriores. Iniciamos as abordagens aqui relatadas no primeiro semestre de 2018 e finalizamos no primeiro semestre de 2024.

Pelo contexto geral da ocorrência, avaliamos que se trata de uma pesquisa participante, buscando encaminhar os envolvidos para o desenvolvimento da leitura, escrita e a alfabetização científica em torno de uma temática. Para Demo (2015) essa modalidade de pesquisa se configura como prática no tocante a sistematização, através da qual se usa o conhecimento científico com finalidades de transformações.

A CRIAÇÃO DE LEITORES DA LINGUAGEM CIENTÍFICA

O histórico de leitura dos estudantes

Ao longo de duas décadas trabalhando com a formação básica de professores de ciências e mais especificamente professores de física, a leitura e a escrita têm estado presentes em nossas prioridades de estratégias de ensino e aprendizagem, independentemente da componente curricular. Nos últimos dez anos, atuando em uma instituição cujo currículo da licenciatura em física dispõe de uma componente curricular obrigatória, focada na compreensão da comunicação da linguagem científica, a priorização para com a leitura, com a escrita e as expressões verbais têm sido intensificadas. Tal condição, inclusive, tem nos remetidos à apropriação dos referenciais correspondentes.

Como apontado anteriormente, a componente curricular é ofertada no primeiro semestre, de modo que todos os estudantes optantes pelo curso são automaticamente matriculados na menciona componente. Esta condição torna-se um momento oportuno para nos situarmos sobre as práticas de leitura que esses estudantes construíram anteriormente, notadamente nas aulas das ciências, haja vista que, apenas muito excepcionalmente, não eram recém-egressos do nível médio de ensino.

A partir do contexto anterior, pelos relatos dos estudantes, temos constatado que a leitura nas aulas de física havia sido praticamente inexistente e apensas muito excepcionalmente, liam fragmentos dos livros didáticos. Constatamos ainda que, em distintas escolas, a leitura de trechos dos livros didáticos ocorria em algumas aulas contemplando temáticas das ciências biológicas. No entanto, essas leituras foram esporádicas. Isso tem nos conduzido a desenvolvermos estratégias visando compreendermos as práticas de leitura, interpretação e

escrita dos estudantes, *a priori*, no sentido de colaborarmos com encaminhamentos relacionados a construção e o aprimoramento dessas práticas.

Aproximações com a leitura sobre temáticas das científicas

Logo que iniciamos nosso trabalho na formação de professores de ciências, optamos pela leitura de excertos do gênero científico, os quais estivessem relacionados às temáticas correspondentes. Nas aulas de história da física, por exemplo, em distintas ocasiões lançamos mão de excertos da obra Revoluções dos Orbes Celestes de Copérnico; O Mensageiro das Estrelas de Galileu, bem como dos escritos dos fundadores da teoria quântica, tais como Bohr; Heisenberg e outros.

Com a ocorrência dessas experiências, percebíamos que a leitura e a interpretação correspondentes não se mostravam satisfatórias, haja vista as interpretações não perpassarem pelos sentidos conferidos pelos autores. No entanto, quando as leituras relacionadas a uma dada temática se iniciavam com o gênero divulgação científica, ou tirinhas e até imagens, o próprio envolvimento dos estudantes era potencializado, além das interações verbais sobre as leituras. Ou seja, evidenciava-se a necessidade de diversificar o gênero textual escolhido para a leitura.

No presente texto, adotamos a concepção de gênero textual desenvolvida por Marcuschi (2008). Assinala:

> "Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contração aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas" (Marcuschi, 2008, p. 155).

Ainda em relação aos gêneros textuais, Marcuschi (op. cit.) argumenta que a quantidade desses é infindável, haja vista a multiplicidade de possibilidades de padrões comunicativos a partir da plasticidade da língua em adequação ao lugar social e função existentes. Exemplificando, cita os romances, as cartas pessoais, os sermões, listas de compras, aulas expositivas, apenas para citar alguns.

Buscando desdobramentos satisfatórios para o panorama das dificuldades de leitura dos estudantes e até falta de sentido em relação a essas e ainda, frente a nossa convicção na importância da leitura e da escrita para a construção de uma cultura científica autêntica, a análise de experiências educacionais e pesquisas nos remeteu para a necessidade de desenvolvermos estratégias de leitura, assim como mobilizarmos outros gêneros textuais, cujas abordagens se aproximassem das temáticas trabalhadas. Nesse sentido, passamos a mobilizar também as tirinhas, as histórias em quadrinhos, notícias, reportagens, roteiros teatrais e outros. A mobilização de distintos gêneros textuais no contexto da formação dos professores se deu na última década.

A leitura e a escrita sobre temáticas científicas

A partir da estratégia de mobilizar vários gêneros textuais em uma componente curricular que foca na linguagem científica, além das estratégias de leitura, também buscamos focar no incentivo a escrita e as expressões verbais, as quais invariavelmente desenvolvem a argumentação.

A componente curricular é ofertada anualmente no primeiro semestre da licenciatura em física. Mas, por ajustes do calendário, foi ofertada sete vezes desde o ano 2018, a partir de outra

configuração temporal. Adotamos temáticas que corroborassem com aproximações diretas com a alfabetização científica dos participantes. Apenas a última temática que esteve focada na educação em astronomia. As temáticas trabalhadas nos semestres correspondentes encontram-se assinaladas no QUADRO 1.

Quadro 1 – Os semestres e as temáticas correspondentes.

Semestre	Temáticas abordadas
2018.1	Lixo Eletroeletrônico
2019.1	Lixo Eletroeletrônico
2020.1	Nióbio
2020.2	Lixo Eletroeletrônico
2021.2	Radiação Ultravioleta
2022.1	Lixo Eletroeletrônico
2024.1	Nascimento, Evolução e Morte das Estrelas

Fonte: Elaborado pela autora.

Geralmente, o quantitativo de estudantes matriculados em cada turma flutuou entre doze e dezoito. Exceto no semestre 2022.1, no qual tivemos apenas seis estudantes matriculados na componente curricular.

A ementa da componente possibilita contemplar na programação dos seguintes gêneros textuais: cartas pessoais; tirinhas e quadrinhos; palavras-cruzadas e caça-palavras; notícia e reportagens; oficina; mural; roda de conversas; seminários; divulgação científica e o gênero científico, este presente nas abordagens comunicacionais dos eventos e artigos científicos.

Em 2024.1, também incluímos na programação o gênero textual teatro científico, embora não tenhamos conseguido um resultado satisfatório no tocante ao envolvimento dos estudantes. Certamente, deveu-se a complexidade do gênero textual e a multiplicidades de linguagens simultaneamente mobilizadas.

DESENVOLVENDO A PROPOSTA

Reconhecimento inicial

O início do desenvolvimento dos encontros foi iniciado pela escolha das temáticas. No primeiro encontro, após as explicações contemplando a programação, sugeríamos um conjunto de temáticas e a escolha final era dos estudantes. A partir da escolha, explicávamos que iriamos trabalhar a temática através dos gêneros textuais.

Prosseguindo e visando compreendermos as habilidades de leitura, interpretação e escrita dos estudantes, disponibilizávamos a esses um texto materializando um dos gêneros textuais contemplando a temática escolhida e solicitávamos a leitura individual. Normalmente, iniciávamos com uma notícia, devido a sua pequena extensão textual ou um breve texto de divulgação científica. A partir dessa leitura, que registrassem as interpretações do material lido.

A partir dessa leitura e escrita individual, solicitávamos aos estudantes que, espontaneamente apresentassem suas interpretações aos demais e, geralmente, todos apresentavam. Com isso, além de evidenciarem alguns aspectos dos seus níveis de leitura, interpretação e escrita, se expressavam verbalmente para o grupo, gerando interações verbais.

Acerca dessa etapa, temos percebido que, nas últimas turmas os estudantes se mostram com mais dificuldades de leitura e interpretação que as turmas iniciais. Seriam os reflexos da escolarização no período de restrições sanitárias?

Estratégias de leitura

Dando prosseguimento, em todas as turmas, o desenvolvimento da leitura foi sistematizado como abordagem da programação, haja vista a necessidade da leitura para desenvolver a interpretação das mensagens sobre as temáticas correspondentes através dos gêneros textuais. Em todas as turmas, em nossas interações com os estudantes sobre a leitura, sempre lançávamos questionamentos, tendo como "pano de fundo" o intento desses refletirem sobre as seguintes questões: O que é ler? Como ler? Para que ler? Acrescentávamos que, em todo o curso, a leitura e a escrita seriam rotineiras. Logo, sempre refletindo sobre essas três questões.

Nas abordagens com as turmas, o referencial de leitura de Izabel Solé foi mobilizado em todas as etapas (Solé, 1998). A autora propõe estratégias para três etapas envolvendo a leitura, a saber:

- ✓ Pré-leitura: Nesta, o leitor deverá buscar aclarar o que conhece sobre o tema. Para isso, recomenta a análise do periódico, do título e subtítulos, as palavras-chave, os subtópicos, imagens e outros elementos que definem o texto, como os propósitos do autor ao escrever aquele texto.
- ✓ Leitura: Inicialmente, identificar as palavras desconhecidas e os sentidos que produzem no texto, fazer releitura, destacar ideias estruturantes buscando redescobri o que não se mostrou na leitura anterior e fazer anotações sobre trechos.
- ✓ Após a leitura: Escrever sobre as principais ideias e informações do texto, refletir sobre as ideias do texto e até sobre a sua coerência, refletir sobre a possível extrapolação do contexto.

Notemos que a prática da leitura não se encontra desvinculada da escrita. Mas, se articular colaborando para um desempenho mais autêntico da leitura e da própria escrita correspondente.

Acerca da leitura e da escrita, nos atentamos às linguagens multissemióticas. Sobre essas, Lemke (2002) discute que a linguagem da ciência mobiliza distintos sistemas comunicacionais e representacionais, como equações, mapas, tabelas, fotografias, simulações, textos, atividades experimentais e outros. Logo, essas semioses deverão ser mobilizadas para a leitura, escrita e a interpretação pelos estudantes, os quais poderão lhes conferir abrangentes significações.

Outro aspecto da linguagem das ciências também é discutido por Lemke (1997). Alega que uma das peculiaridades da linguagem das ciências da natureza é a complexidade do seu vocabulário, haja vista se tratar de uma linguagem conceitual. Acrescenta que, para se compreender essa linguagem, é necessário se compreender o emprego de termos. O leitor deverá desenvolver uma compreensão semântica desses conceitos e que estejam apoiados em formulações históricas. Ou seja, é imprescindível se compreender as significações das palavras que os representam, porém vinculados ao contexto da sua construção, do qual emergem as constantes modificações conceituais, consequentes da mobilização em uma dada época e contexto.

Os desdobramentos

Contemplaremos aqui os desdobramentos gerais dos cursos, a partir da inserção de distintos gêneros textuais em torno de uma temática em cada ocorrência do curso, o que nos possibilitou fomentar a mobilização da leitura, interpretação e da escrita. Como ocorreu essa articulação?

Sempre iniciávamos a abordagem temática pela leitura de texto que materializava um dado gênero textual e, em seguida, analisávamos os elementos composicionais do gênero, além do seu papel na educação científica básica, conforme a literatura. Por exemplo, se a leitura fosse um texto do gênero divulgação científica sobre a temática em foco, além da composição desse gênero, analisávamos também as contribuições e adequações desse para o seu uso no contexto das aulas de física/ciências na educação básica. Recomendávamos a leitura desse texto seguido as etapas recomendadas para a leitura. Muito frequentemente, após essas etapas da leitura, havia a exposição verbal individual aos demais participantes.

A partir dessa etapa sistematizada da leitura e da sua exposição verbal, tratávamos da composição e características doutro gênero textual e sua importância para o ensino. Por exemplo, a composição da carta pessoal e sua importância no ensino das ciências, haja vista tratar-se de uma escrita livre e informal que contribui para a organização das ideias. Então apresentávamos a composição e as características de uma carta pessoal e solicitávamos a cada um dos estudantes que escrevessem uma carta a um amigo imaginário ou não, comunicando-lhe do teor do texto de divulgação científica lido, inicialmente. Ou seja, leitura inicial de um gênero textual sobre a temática e o desenvolvimento da escrita, seguindo os padrões doutro gênero textual. No exemplo, lendo o texto de divulgação científica e implementando a escrita através de uma carta pessoal.

Prosseguindo para a abordagem doutro gênero textual, a tirinha, por exemplo. Procedíamos com a leitura e em seguida, a sistematização da leitura a partir das três etapas anteriores, seguidos da exposição individual aos demais. Geralmente, essas exposições possibilitavam várias interações verbais entre os participantes.

Após a leitura e escrita, abordávamos a construção de objetos didáticos a partir do gênero tirinha, focando nos seus elementos composicionais, na distribuição física dos balões em relação às figuras, o tipo de escrita compatível e principalmente, o seu papel no ensino das ciências, realçando assim algumas das suas possibilidades e limitações. A partir dessa abordagem, os estudantes eram solicitados a elaborarem roteiros para a construção de tirinhas, a partir dos escritos sobre as leituras realizadas em torno da temática. Ou seja, adequarem as narrativas sobre a leitura para um roteiro de outro gênero textual específico, no caso a tirinha. Após a elaboração do roteiro, a composição física da tirinha, cujas imagens geralmente eram ser produzidas através das colagens. A partir dessas produções, desenvolvíamos as oficinas.

Para a adoção de distintos gêneros textuais como objeto didático para a leitura, nos atentamos ao alerta de Schneuwly e Dolz (2004). Os autores discutem que, quando transferido para o contexto escolar, os gêneros textuais enquanto instrumentos de comunicação são objetos a serem trabalhados com propósitos de ensino e aprendizagem. Logo, ao serem deslocados do contexto de produção e utilização original sofrem transformações, porque são inseridos em uma prática de linguagem distinta do propósito original da sua construção.

Os encaminhamentos anteriores foram seguidos para as abordagens de todos os gêneros textuais – leitura, escrita e exposição verbal sobre informações contidas em um gênero textual, sua análise composicional e a produção de um objeto didático que materializasse outro gênero textual.

A exceção foi o gênero seminário, para o qual recorrentemente procedemos com explanações sobre seus propósitos e composição. Em encontros finais, os estudantes apresentavam um artigo temático em forma de seminário. Estes artigos, geralmente tratavam

de experiências na educação básica que abordaram o uso de objetos didáticos que materializavam distintos gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES

Avaliamos que a adoção das estratégias de leitura e escrita de distintos gêneros textuais e a produção de objetos didáticos temáticos com a incorporação da linguagem de desses gêneros textuais propiciam um envolvimento mais autêntico dos estudantes com a leitura e a escrita, do que quando restringíamos apenas a leitura do gênero científico.

Também ficou evidente que, costumeiramente, os estudantes apresentam resistência em relação ao cumprimento das etapas de leitura, notadamente, a elaboração dos registros sobre essas. Livremente, insistem em trivializar a importância da escrita após a leitura. Nessas ocorrências, avaliamos importante o professor não renunciar ao cumprimento da etapa, haja vista que a leitura sistematizada evidencia uma progressiva melhora no desenvolvimento da interpretação e da escrita. Dependendo do quantitativo de estudantes na turma, em certos momentos, tornou-se uma tarefa um tanto quanto árdua não ceder aos impulsos dos estudantes em suplantarem etapas da leitura e da escrita.

Essa última ocorrência ficou bastante evidente nas produções de objetos didáticos que incorporavam gêneros textuais que requeriam escrita prévia, antes da produção dos objetos didáticos em si, como, a construção das narrativas e dos roteiros para as tirinhas. Geralmente, insistiam em terem uma ideia e, de imediato, iniciarem a elaboração dos diálogos entre personagens a serem situados dentro dos balões.

Quanto a resistência dos estudantes no tocante a sistematização da leitura através da escrita, avento duas hipóteses, interdependentes entre si. Uma delas é que a leitura e a escrita é uma prática construída ao longo de várias etapas e, certamente, esses estudantes não foram oportunizados coerentemente a tal construção. Notadamente, aqueles estudantes que cursaram parte do nível médio de ensino durante o recente período de restrições sanitárias, submetidos à sistema de rodízio e/ou o ensino remoto. Até porque, entre esses, a resistência a leitura e a escrita foi mais evidenciada.

A outra hipótese para a sistematização da leitura e da escrita deve-se a circunstâncias mais duradouras. Parece ainda perdurar uma concepção de que as ciências físicas são expressas apenas através da linguagem matemática. Logo, o estudante da educação básica que opta por ingressar em um curso de formação de professores de física compartilha desse pensamento, mesmo que a modalidade seja a licenciatura. Essa condição antagoniza com as constatações de Ferreira e Queiroz (2012), além das sugestões dos documentos oficiais brasileiros (Brasil, 2018), evidenciando que necessitamos continuar fomentando a leitura e a escrita na formação básica dos professores de ciências. No entanto, deveremos estar cientes de que o rompimento com um fazer pedagógico e a aproximação com outro requer uma extensão temporal de debates e convencimentos e até mesmo a formação doutros profissionais.

Em todas as situações, notamos que as interações verbais entre os participantes sempre ocorriam de maneira respeitosa e sem resistência em relação a exposição da escrita e das opiniões divergentes. Recorrentemente alertava para essa condição, haja vista que a leitura, a interpretação e a escrita serem uma prática em constante aprimoramento.

Acrescentamos ainda que, o foco temático das leituras sobre o e-lixo, radiação ultravioleta e o nióbio conduziram para diversas informações sobre vários impactos ambientais decorrentes das produções tecnológicas, dos seus usos e até dos descartes de alguns rejeitos de produtos após o uso, inclusive, a exportação desses rejeitos de alguns países produtores. Ou seja, ao encontro da alfabetização científica.

Ao encontro de Lemke (1997), constatamos que, a medida em que os estudantes leem, escrevem e se expressam verbalmente sobre dados temas e conceitos, a compreensão em relação a esse vai se intensificando e ancorando significados mais amplos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, Brasília: DF, 2018.

DEMO, P. **Educar Pela Pesquisa.** Campinas: SP, Autores Associados, 2015.

FERREIRA, L. N. A.; QUEIROZ, S. L. Textos de Divulgação Científica no Ensino de Ciências: uma revisão**. Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, Florianópolis, v.5, n. 1, p. 3-31, 2012, Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37695/28866. Acesso em: 12mar2023.

GARCIA, J. F.M.; E LIMA, M. E. C. Abordagens da linguagem no ensino de Ciências em Teses e Dissertações Brasileiras. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7ed., 2009, Florianópolis, SC. **Anais** [...]. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2009, paginação eletrônica.

LEMKE, J. L. **Aprender a Hablar Ciencia: linguage, aprendizage y valores**. 1 ed., Barcelona: Paidós, 1997.

LEMKE, J. L. Enseñar Todos Los Lenguajes de la Ciencia: palabras, símbolos, imágenes y aciones. In: BENLLOCH, M. (ed.). **La Educación en Ciencias: ideas para mejorar su práctica**. Barcelona: Paidós, 2002, p. 159-186.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros, compreensão**. São Paulo, SP: Parábola Editora, 2008.

OLIVEIRA, O. B.; NICOLLI, A. A.; CASSIANI, S. Abordagens Sobre Linguagens nas Pesquisas em Educação em Ciências: Algumas Implicações. *In*: Galieta, T.; Giraldi, P. M. (Orgs.). **Linguagens e Discursos na Educação em Ciências.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Multifoco, 2014, p. 17-33.

GARCIA, J. F.M.; E LIMA, M. E. C. Abordagens da linguagem no ensino de Ciências em Teses e Dissertações Brasileiras. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7ed., 2009, Florianópolis, SC. **Anais** [...]. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2009, paginação eletrônica.

PIZARRO, M. V. As Histórias em Quadrinhos e sua Relação Com o Ensino de Ciências: aproximações e reflexos nas dez últimas edições do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11ed., 2017, Florianópolis, SC. **Anais** [...]. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2017, paginação eletrônica.

SOLÉ, I. **Estratégia de Leitura**. 6 ed., Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os Gêneros Escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 71-91.

SOUZA, G. S. M.; SILVA, E. S.; SANTOS, K. N.; SANTOS. B. F. A Pesquisa Sobre Linguagens e Ensino de Ciências no Brasil em Teses e Dissertações (2000-2011). *In*: GALIETA, T.; GIRALDI, P. M. (Orgs.). **Linguagens e Discursos na Educação em Ciências**. Rio de Janeiro: RJ, Editora Multifoco, 2014, p. 34-47.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

ENSINO DE ROBÓTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ABORDAGENS DIDÁTICAS, DESAFIOS E IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Andreza Cristine Marata Dalaqua[1]

Resumo

A pesquisa em robótica educacional se concentrou em investigar seu impacto na aprendizagem dos alunos, por um longo período. Contudo, poucos estudos abordam os desafios enfrentados na formação docente e na implementação dessa prática no contexto do Novo Ensino Médio. Para explorar tal lacuna, o presente artigo busca analisar a robótica educacional como uma prática pedagógica que promove competências técnicas e transversais, alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi realizada uma revisão narrativa da literatura, envolvendo autores como Chevalier et al. (2020) e Bers et al. (2014), que são referência na área. Os resultados indicaram que, embora a robótica favoreça a interdisciplinaridade e desenvolva habilidades essenciais, a escassez de formação docente adequada e de materiais didáticos específicos limita sua efetividade. Como principal contribuição, este artigo apresenta à literatura uma análise dos desafios e recomendações para aprimorar a formação de professores na implementação da robótica educacional.

Palavras-chave: Robótica educacional. Formação docente. Práticas pedagógicas. Ensino por competências.

INTRODUÇÃO

O ensino de robótica tem se tornado um tema importante nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio no Brasil. Regulamentado pela Lei nº 13.415/2017, esse novo modelo busca flexibilizar o currículo e permitir que os alunos escolham áreas de conhecimento que reflitam seus interesses e projetos de vida, promovendo uma formação integral que considera aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos pilares dessa reforma, propondo diretrizes que asseguram a todos os alunos acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos e habilidades essenciais (Paz; Carvalho, 2021). A BNCC divide o currículo em uma base comum e uma parte diversificada, possibilitando uma formação que combina conhecimentos gerais com opções que refletem os interesses dos estudantes (Chagas; Luce, 2020)..

Nesse sentido, a robótica educacional destaca-se como uma prática inovadora que, além de desenvolver habilidades técnicas, promove competências transversais e práticas interdisciplinares, alinhadas às diretrizes da BNCC e preparando os alunos para um mercado de trabalho em constante evolução (Brasil, 2018).

Apesar do consenso sobre os benefícios da robótica educacional, a literatura apresenta divergências nas abordagens e prioridades dos autores. Enquanto alguns enfatizam o desenvolvimento do pensamento computacional (Chevalier et al., 2020; Cunha; Nascimento, 2019), outros ressaltam a importância das competências socioemocionais e a inclusão (Tselegkaridis; Sapounidis, 2021).

Apesar de seu potencial, a implementação da robótica educacional enfrenta desafios substanciais na formação docente. A literatura aponta a existência de lacunas em infraestrutura,

escassez de materiais didáticos específicos e insuficiência de programas de capacitação para educadores. Tais obstáculos dificultam a adoção de abordagens didáticas que favoreçam a interdisciplinaridade e a integração entre teoria e prática — aspectos essenciais para o sucesso da robótica educacional. Observa-se que os cursos de formação inicial e continuada muitas vezes não contemplam essas necessidades, o que pode comprometer a efetividade do ensino de robótica na formação de professores.

O objetivo deste trabalho é analisar a implementação da robótica educacional como uma prática pedagógica que promove o desenvolvimento de competências técnicas e transversais no contexto educacional brasileiro, com foco nas diretrizes da BNCC. A pesquisa busca identificar os desafios enfrentados na formação docente, especialmente em relação à infraestrutura, materiais didáticos e programas de capacitação, e examinar como esses fatores impactam a efetividade do ensino de robótica nas escolas. Além disso, pretende-se explorar o potencial da robótica educacional para fomentar a interdisciplinaridade, integrar teoria e prática, e desenvolver habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e colaboração. A análise incluirá uma revisão narrativa da literatura sobre as raízes da robótica educacional, suas metodologias e abordagens destacando a importância de uma formação docente adequada para o sucesso dessa integração no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

A robótica educacional surge como uma possibilidade para o desenvolvimento de habilidades técnicas e competências transversais essenciais ao século XXI. Bers et al. (2014) demonstram que essa abordagem pode ser uma solução eficaz para fomentar habilidades cruciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e colaboração, todas alinhadas às diretrizes da BNCC. A BNCC orienta o desenvolvimento de competências que vão além do mero domínio técnico, enfatizando a formação integral do estudante. Assim, ao promover uma educação contextualizada e prática, a robótica educacional não só contribui para o alcance dos objetivos da BNCC, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais digital e dinâmico.

As raízes da robótica educacional remontam às inovações introduzidas por Seymour Papert na década de 1960, com a criação da linguagem de programação LOGO e do robô "turtle". Essa abordagem interativa e prática, que facilita o ensino de conceitos matemáticos e de programação, reflete os princípios do Construcionismo de Papert. Segundo Altin; Pedaste, (2013); Santos; Silva, (2020); Anwar et al. (2019) e Bers et al. (2014), as crianças aprendem de forma mais eficaz quando estão ativamente envolvidas na construção de seu conhecimento. Chevalier et al. (2016) ressaltam que essa metodologia revolucionou o ambiente escolar, permitindo que os alunos expressassem suas ideias de maneira concreta e facilitando a visualização de conceitos matemáticos. Com o avanço das tecnologias, plataformas mais sofisticadas, como o LEGO Mindstorms, ampliaram as possibilidades de uso da robótica nas salas de aula, integrando-se aos currículos e facilitando o desenvolvimento de habilidades técnicas e criativas que são cada vez mais demandadas pelo mercado de trabalho contemporâneo (Ferreira; Costa, 2023; Quevedo et al., 2023).

O destaque da robótica educacional começou a se consolidar nas décadas de 1980 e 1990, com a integração mais ampla da tecnologia nas salas de aula, impulsionada pelo advento de computadores pessoais e pela popularização de kits de robótica, como o LEGO Mindstorms. Esse movimento facilitou a introdução de conceitos de programação e engenharia em ambientes educacionais, tornando-se um marco na evolução da robótica educacional (Armstrong; Tawfik,

2022; Sullivan; Bers, 2015). Reconhecida na literatura como uma abordagem pedagógica que promove a aprendizagem prática e o desenvolvimento de habilidades do século XXI, a robótica reforça sua relevância no contexto educacional atual, incluindo competências como pensamento crítico e resolução de problemas.

De acordo com Fonsêca; Borba (2024), a robótica favorece um intercâmbio real entre diferentes campos do saber, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem ao estimular uma compreensão mais ampla e integrada dos conteúdos. No contexto educacional brasileiro, tanto a BNCC quanto o Plano Nacional de Educação (PNE) ressaltam a importância da interdisciplinaridade para a formação integral dos estudantes. A BNCC enfatiza a necessidade de uma organização curricular que promova práticas dinâmicas e colaborativas, permitindo que os alunos adquiram conhecimentos específicos e desenvolvam habilidades essenciais para o século XXI (Brasil, 2018). O PNE considera a interdisciplinaridade uma estratégia fundamental para renovar o ensino médio e fomentar a conexão entre teoria e prática, abrangendo áreas como ciência, tecnologia, cultura e trabalho (Brasil, 2014).

A robótica educacional se destaca por seu caráter interdisciplinar, integrando diversas áreas do conhecimento e promovendo uma aprendizagem holística que transcende o ensino de conteúdos isolados. Essa abordagem combina conceitos de ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), além de envolver disciplinas como artes e ciências sociais, tornando-se uma ferramenta pedagógica versátil e eficaz. Segundo Kim et al. (2015), a robótica atua como um catalisador para o ensino interdisciplinar, facilitando a aprendizagem prática e experiencial, enquanto promove habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração e resolução de problemas.

Exemplos práticos dessa interdisciplinaridade incluem o uso de peixes robóticos em atividades educacionais, onde alunos exploram a interação entre robôs e peixes vivos, promovendo conexões entre conceitos de engenharia e biologia. Além disso, a aplicação da robótica em aulas de ciências e matemática engaja os alunos no desenvolvimento de habilidades STEM por meio da programação e manipulação de robôs. Pesquisas indicam que essas experiências não apenas despertam o interesse em campos STEM, mas também contribuem para a formação de competências essenciais, como trabalho em equipe e comunicação eficaz (Sullivan; Bers, 2019; Laut et al., 2015).

A pesquisa sobre a formação de professores no contexto do ensino de robótica revela a urgência de capacitar educadores para integrar conteúdos de Ciência da Computação (CS) e Pensamento Computacional (PC) de maneira eficaz em sala de aula. A aplicação de conceitos de CS e PC, juntamente com projetos de design, não só fomenta o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também estimula a criatividade dos alunos. É fundamental que esses conteúdos sejam abordados de forma interconectada, alinhando-se às habilidades STEM, para garantir uma aprendizagem significativa e contextualizada. Sullivan, Umashi e Bers (2019) enfatizam que preparar educadores para a integração de tecnologias emergentes no currículo escolar é crucial para fomentar o interesse das crianças em áreas STEM desde os primeiros anos. A formação de professores deve incluir estratégias que facilitem a conexão entre teoria e prática, promovendo uma abordagem ativa de aprendizado.

Conforme indicado por Kim et al. (2018), a formação adequada dos educadores é uma condição necessária para o uso efetivo da robótica educacional. Muitas vezes, os programas tradicionais de formação docente não abrangem a totalidade dos conteúdos necessários, o que pode comprometer a integração da robótica no ensino. A capacitação deve garantir que os educadores sejam capazes de desenvolver atividades que estejam alinhadas aos padrões curriculares e que sejam apropriadas para a faixa etária dos alunos, potencializando o engajamento e o desempenho em STEM.

Entretanto, mesmo com treinamentos oferecidos, os professores frequentemente enfrentam dificuldades que impactam sua motivação e confiança. Fegely; Tang (2022) observam que, apesar do interesse em ensinar programação, muitos educadores sentem-se inseguros sobre como integrar esses conteúdos ao currículo, o que pode reduzir sua eficácia. Boz; Allexsaht-Snider (2022) corroboram essa ideia, ressaltando a necessidade de os educadores se concentrarem no conteúdo da disciplina, em vez de se fixarem apenas na linguagem de programação.

A habilidade de depuração, que envolve identificar e corrigir erros na programação, é outro aspecto crítico que deve ser abordado na formação docente. Kim et al. (2015) relatam que muitos professores em formação enfrentam desafios significativos nesse processo, levando a sentimentos de sobrecarga e frustração. Essa dificuldade pode afetar a capacidade dos educadores de auxiliar os alunos na resolução de problemas. A falta de capacitação em robótica e codificação pode dificultar o desenvolvimento de planos de aula que integrem esses conteúdos de maneira significativa em outras disciplinas (Boz; Allexsaht-Snider, 2022). A interconexão entre robótica, codificação e outras áreas do conhecimento é essencial para aumentar a motivação e o engajamento dos alunos.

Além disso, como Laut, Bartolini; Porfiri (2015) apontam, os educadores enfrentam desafios práticos nas salas de aula, como a necessidade de cobrir um volume específico de conteúdo curricular. Para superar essas barreiras, iniciativas como o programa de Bioinspiração em STEM, desenvolvido fora do horário escolar, oferecem uma alternativa para proporcionar experiências práticas e científicas que enriquecem a formação dos alunos. Portanto, a pesquisa destaca a necessidade urgente de um investimento contínuo em formação docente, capacitação em tecnologias emergentes e a criação de espaços de aprendizado que estimulem a prática interdisciplinar no ensino de robótica. Esses esforços são cruciais para promover uma educação que prepare os alunos para os desafios do futuro e os envolva nas áreas de CS, PC e STEM.

A robótica educacional emerge como uma abordagem inovadora para o desenvolvimento de habilidades técnicas e competências transversais essenciais no século XXI. As contribuições teóricas de autores como Bers et al. (2014) demonstram que essa prática não apenas fomenta o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade, mas também se alinha às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo uma educação mais integral e contextualizada. A interdisciplinaridade proporcionada pela robótica revela-se uma ferramenta pedagógica valiosa, capaz de conectar conceitos de ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) com outras disciplinas, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo.

Contudo, os desafios enfrentados pelos educadores na implementação da robótica nas salas de aula, como a necessidade de formação adequada e o desenvolvimento de um currículo que una teoria e prática de forma significativa, são aspectos que não podem ser ignorados. A formação contínua de professores é fundamental para garantir que esses educadores se sintam preparados e motivados para integrar tecnologias emergentes e métodos de ensino inovadores.

Diante desse panorama, é imprescindível investir em capacitação docente e em recursos que favoreçam a prática interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a implementação da robótica educacional como uma prática pedagógica que promove o desenvolvimento de competências técnicas e transversais no contexto educacional brasileiro, com ênfase nas diretrizes da BNCC. Os resultados obtidos evidenciam que o objetivo foi atingido, na medida em que foram

identificados desafios significativos enfrentados na formação docente, além de destacar o potencial da robótica para fomentar a interdisciplinaridade e integrar teoria e prática no ensino.

Os principais resultados revelam que, apesar das promessas da robótica educacional como uma ferramenta capaz de desenvolver habilidades essenciais para o século XXI — como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração —, existem barreiras substanciais que dificultam sua efetiva implementação nas escolas. Tais obstáculos incluem lacunas em infraestrutura, escassez de materiais didáticos específicos e a insuficiência de programas de capacitação voltados para educadores. Esses fatores não apenas limitam a adoção de abordagens didáticas que favorecem a integração entre disciplinas, mas também comprometem a formação integral dos alunos.

As contribuições teóricas deste estudo se concentram na articulação entre a robótica educacional e as diretrizes da BNCC, evidenciando como essa prática pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem ao integrar diferentes áreas do conhecimento. Além disso, a pesquisa reforça a importância da formação docente, propondo que a capacitação deve incluir não apenas o domínio de tecnologias, mas também estratégias que conectem teoria e prática de maneira eficaz.

No entanto, é essencial reconhecer as limitações deste estudo. A análise foi restrita ao contexto brasileiro, e as condições de implementação da robótica educacional podem variar significativamente em diferentes regiões e instituições de ensino. Além disso, o uso de métodos qualitativos pode ter introduzido viés, uma vez que as percepções dos educadores podem não refletir completamente a realidade das práticas de ensino.

Diante dessas limitações, sugere-se que futuras pesquisas explorem a implementação da robótica educacional em diferentes contextos regionais e escolares, além de investigar a eficácia de programas de formação docente que integrem experiências práticas em ambientes de aprendizagem. Estudos longitudinais poderiam oferecer insights valiosos sobre a evolução das práticas pedagógicas ao longo do tempo e seu impacto no desenvolvimento das competências dos alunos. É fundamental, também, que os estudos abordem as interconexões entre robótica, STEM e outras disciplinas de forma mais abrangente, considerando as demandas do mercado de trabalho e as novas tecnologias emergentes.

Em suma, a robótica educacional possui um potencial significativo para transformar o ensino e promover o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI. Contudo, a superação dos desafios enfrentados na formação docente e na infraestrutura escolar é crucial para garantir que essa transformação ocorra de maneira eficaz e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALTIN, Heilo; PEDASTE, Margus. Learning approaches to applying robotics in science education. **Journal of baltic science education**, v. 12, n. 3, p. 365, 2013. Disponível em: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1084383 Acesso em: 21 out. 2024.

ANWAR, S.; BASCOU, N.; MENEKSE, M.; KARDGAR, A. A systematic review of studies on educational robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, v. 9, n. 2, p. 1-26, 2019. DOI: 10.7771/2157-9288.1223.

ARMSTRONG, Laura; TAWFIK, Andrew. A história da robótica e implicações para a educação STEM K-12. TechTrends, v. 67, n. 1, p. 14-16, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11528-022-00816-8. Acesso em: 22 out. 2024.

BERS, Marina U.; PONTE, Iris; JUELICH, Catherine; VIERA, Alison; SCHENKER, Jonathan. *Constructionism: Learning by designing*. Tufts University, 2002.

BERS, Marina Umaschi et al. Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. **Computers & education**, v. 72, p. 145-157, 2014. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131513003059 Acesso em: 21 out. 2024.

BERS, Marina Umaschi; FLANNERY, Louise; KAZAKOFF, Elizabeth R.; SULLIVAN, Amanda. *Computational thinking and tinkering: exploration of an early childhood robotics curriculum*. Medford: Tufts University, 2014.

BOZ, Tugba; ALLEXSAHT-SNIDER, Martha. How do elementary school teachers learn coding and robotics? A case study of mediations and conflicts. **Education and Information Technologies**, v. 27, n. 3, p. 3935-3963, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2023. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/programas-metas. Acesso em: 20 out. 2024.

CHAGAS, Ângela Both; LUCE, Maria Beatriz. Desafios na implementação de itinerários formativos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2014653, p. 1-21, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 21 out. 2024.

CHEVALIER, M. et al. The role of feedback and guidance as intervention methods to foster computational thinking in educational robotics learning activities for primary school. *Computers & Education*, v. 180, p. 104431, 2022. DOI: 10.1016/j.compedu.2022.104431.

CRISTÓFORIS, P.; PEDRE, S.; NITSCHE, M.; FISCHER, T.; PESSACG, F.; PIETRO, C. Abordagem proposta. In: Anais do XXV Workshop de Informática na Escola (WIE 2019) e VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2019). [S.l.: s.n.], 2013. p. 1-9.

DOS SANTOS FERREIRA, Rodrigo; DA COSTA, André Pereira. Robótica educacional no ensino de matemática: uma análise de produções científicas brasileiras. **Educação Online**, v. 18, n. 42, p. e231801-e231801, 2023.

FEGELY, Alex; TANG, Hengtao. Learning programming through robots: The effects of educational robotics on pre-service teachers' programming comprehension and motivation. **Educational technology research and development**, v. 70, n. 6, p. 2211-2234, 2022.

KIM, C. et al. Robotics to promote elementary education pre-service teachers' STEM engagement, learning, and teaching. **Computers and Education**, v. 91, p. 14–31, 15 dez. 2015.

KIM, C. M. et al. Debugging during block-based programming. **Instructional Science**, v. 46, n. 5, p. 767–787, 1 out. 2018.

KIM, Y. R.; PARK, M. S.; TJOE, H. Discovering concepts of geometry through robotics coding activities. **International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology**, v. 9, n. 3, p. 406–425, 2021.

LAUT, J.; BARTOLINI, T.; PORFIRI, M. Bioinspiring an interest in STEM. *IEEE Transactions on Education*, v. 58, n. 1, p. 48-55, fev. 2015. DOI: 10.1109/TE.2014.2324533.

PAZ, A. C., & CARVALHO, M. A. (2021). *A educação profissional no Brasil: desafios e perspectivas*. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 1(20), e9471. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2021.9471. Acesso em: 21 out. 2024.

QUEVEDO, Thiago Lopes; QUEVEDO, F.; DE FREITAS, D. L. Implementações de Tecnologias no Ensino a Distância: Um estudo de Caso da Robótica Educacional. In: **Anais do XXI Congresso Internacional de Engenharia Mecânica e Industrial**. Belo Horizonte, Brasil, 2021. DOI: 10.29327/aconemi.407239.

SANTOS, Danrley Alves dos; FONSECA, Luis Carlos Costa; PINTO, Mauro Sérgio Silva; RIBEIRO, Francisco Adelton Alves. O caráter interdisciplinar da robótica no contexto educacional. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 6, e40711629161, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29161. Acesso em: 22 out. 2024.

SANTOS, Railane Costa; SILVA, Maria Deusa Ferreira da. A robótica educacional: entendendo conceitos. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 345-366, set./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect. Acesso em: 22 out. 2024.

SULLIVAN, Amanda; BERS, Marina Umaschi. Robotics in the early childhood classroom: learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, Dordrecht, v. 25, n. 3, p. 1-18, 2015. DOI: 10.1007/s10798-015-9304-5.

SULLIVAN, Amanda; BERS, Marina Umaschi. Vex robotics competitions: gender differences in student attitudes and experiences. *Journal of Information Technology Education: Research*, v. 18, p. 97-112, 2019. DOI: 10.28945/4193.

TSELEGKARIDIS, Sokratis; SAPOUNIDIS, Theodosios. Simulators in educational robotics: A review. **Education Sciences**, v. 11, n. 1, p. 11, 2021. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/11/1/11 Acesso em: 21 out. 2024.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

MUSEU EM MINIATURA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS NO MUSEU DA INDÚSTRIA.

Carlos Rafael Fernandes Matias[1]

Resumo

Os museus, tradicionalmente, são espaços de preservação cultural e histórica, porém, muitas vezes, impõem restrições ao instinto exploratório e lúdico das crianças. Esta oficina, intitulada "Museus em Miniatura", foi desenvolvida visando investigar a relação das crianças com esses espaços e como elas percebem o conceito de museu. A atividade foi dividida em quatro partes: inicialmente, uma reflexão coletiva sobre o que é um museu e sua função na sociedade, seguida pela criação de museus em miniatura, o compartilhamento das criações e por fim uma reflexão final. Ao permitir que as crianças expressassem suas visões e recriassem esses espaços à sua maneira, a oficina revelou perspectivas únicas sobre o que elas consideram importante preservar. Os resultados indicam que, por meio de atividades práticas e criativas, é possível transformar o museu em um lugar de diálogo acessível e estimulante para o público infantil, reforçando a educação museal de forma significativa.

Palavras-chave: Educação. Museus. Imaginação.

INTRODUÇÃO

Os museus têm um papel central na preservação do patrimônio cultural e histórico, sendo amplamente reconhecidos como importantes espaços de educação informal. Eles proporcionam oportunidades valiosas para a aprendizagem ao longo da vida, especialmente na infância, quando experiências culturais e artísticas podem ter um impacto profundo no desenvolvimento cognitivo e emocional. No entanto, apesar desse potencial educativo, muitos museus ainda mantêm formatos expositivos que impõem limites ao instinto exploratório e à espontaneidade das crianças. A tradicional rigidez associada ao comportamento esperado em museus — como manter o silêncio, evitar o toque e seguir rotas predefinidas — muitas vezes restringe a interação das crianças com esses espaços, tornando-os menos atrativos e dinâmicos para esse público.

A necessidade de reformular as práticas educativas em museus tem gerado diversas iniciativas que procuram tornar esses espaços mais inclusivos e acessíveis para as crianças, promovendo uma aprendizagem ativa, lúdica e participativa. Práticas como a criação de museus em miniatura permitem que as crianças desenvolvam uma compreensão mais profunda e pessoal sobre o papel dos museus, ao mesmo tempo, em que expressam sua criatividade e imaginação. Nesse sentido, oficinas que incentivam a construção de réplicas de museus oferecem uma perspectiva diferenciada, onde as crianças não apenas visitam um museu, mas também se tornam criadoras e curadoras de suas próprias representações museológicas.

Este artigo relata a experiência da oficina "Museus em Miniatura", realizada no dia 19 de maio no Museu da Indústria, um importante aparelho cultural de Fortaleza–CE fundado em 2014 pelo Serviço Social da Indústria (SESI) com apoio da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC), que destaca a evolução industrial da região.

A oficina foi projetada para incentivar a reflexão sobre o papel dos museus e possibilitar que as crianças expressassem suas próprias ideias através da criação de museus em miniatura. O trabalho teve como objetivo principal compreender como as crianças percebem os museus e sua função na preservação do patrimônio, além de estimular o engajamento criativo e a conexão delas com o conceito de museu.

Ao longo deste artigo, serão discutidos os desafios e as aprendizagens geradas durante a oficina, com foco na relação entre o público infantil e o espaço museológico, além de uma reflexão sobre a importância da educação museal para as novas gerações.

METODOLOGIA

A oficina "Museus em Miniatura" foi realizada no Museu da Indústria, com um grupo de crianças de 6 a 10 anos. A atividade teve como objetivo principal investigar a percepção das crianças sobre os museus e incentivar a criatividade por meio da construção de miniaturas. Essa metodologia seguiu uma abordagem participativa e prática, organizada em quatro etapas principais:

Introdução ao Conceito de Museu

A oficina iniciou-se com uma roda de conversa, onde as crianças foram incentivadas a compartilhar suas ideias sobre o que acreditavam ser um museu. Questões norteadoras como "O que é um museu?", "Para que serve um museu?" e "O que você colocaria em um museu?" foram utilizadas para estimular o pensamento crítico e a reflexão. Essa etapa teve o intuito de aproximar as crianças do conceito de patrimônio e história, oferecendo a oportunidade de expressarem livremente suas opiniões e compreensões.

Criação dos museus em miniatura

Após a discussão, as crianças foram convidadas a criar seus próprios museus em miniatura utilizando o molde do Museu da Indústria como base. Cada criança teve a liberdade de construir seu museu de acordo com suas próprias ideias e preferências, sendo incentivada a incluir elementos que consideravam importantes para preservar ou expor. Durante esse processo, os mediadores forneceram apoio técnico, ajudando com as questões de montagem, mas sem interferir nas escolhas criativas das crianças.

Exploração e compartilhamento

Após a confecção dos museus, as crianças tiveram a oportunidade de apresentar suas criações para o grupo, explicando o que cada elemento representava e por que o escolheram para o museu. Essa fase de compartilhamento foi fundamental para que cada criança pudesse verbalizar suas escolhas e refletir sobre o valor das suas criações, estabelecendo um diálogo com o grupo sobre as diferentes formas de conceber um museu.

Encerramento e reflexão Final

Ao final da oficina, foi realizada uma conversa coletiva para discutir as descobertas do dia. As crianças foram convidadas a refletir sobre o que aprenderam e como a criação de seus próprios museus mudou sua visão sobre o papel dos museus na sociedade. Essa reflexão foi acompanhada por perguntas do mediador, que ajudaram a conectar o aprendizado prático com o conceito de educação patrimonial.

DESENVOLVIMENTO

Os museus, como instituições culturais, surgiram durante o Renascimento e, inicialmente, possuíam um caráter elitista, direcionado a um público restrito (Afrânio, 2004). Apenas a partir do século XX houve um movimento de democratização desses espaços, o que levou à criação de práticas voltadas para a educação museal, para ampliar o acesso e a participação do público. No entanto, ainda hoje, muitos museus mantêm características que dificultam o engajamento de diversos grupos sociais, sendo as crianças um dos mais afetados.

Estudos de Carvalho (2013), Leite (2006, 2010, 2011) e Iszlaji (2012) enfatizam as múltiplas barreiras enfrentadas pelas crianças nesses espaços. Barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais, além de exposições que frequentemente não são desenhadas para atender às necessidades cognitivas e emocionais das crianças, são algumas das limitações observadas. A mediação educativa em museus, voltada para crianças, muitas vezes adapta atividades de públicos mais velhos, sem considerar as particularidades do saber infantil. Iszlaji (2012) também aponta que muitos mediadores carecem de formação pedagógica especializada, o que resulta em uma mediação pouco eficaz para atender às crianças.

Leite (2010) defende que os museus devem provocar os sentidos e despertar a imaginação, proporcionando experiências memoráveis para as crianças. Esse tipo de abordagem é fundamental para que as crianças possam interagir com o museu de forma ativa, como "contempladores ativas", e não como "espectadores distantes" (Leite, 2006). Na oficina realizada no Museu da Indústria, essas ideias foram centrais no desenvolvimento das atividades.

A idealização da oficina foi baseada em uma questão provocada pela pesquisadora Malika Bauwens: “As crianças são bem-vindas em museus e espaços culturais?” (Bauwens, 2024). Durante as visitas a museus, as crianças frequentemente encontram desafios impostos pela natureza restritiva desses ambientes, com regras como "não toque" e "fale baixo". Essas normas, além de serem desmotivadoras, inibem a curiosidade natural das crianças e criam uma barreira para a exploração significativa desses espaços. Foi nesse contexto que, durante a primeira etapa da oficina, as crianças foram incentivadas a refletir sobre o que é um museu, por meio de perguntas orientadoras como "O que é um museu?" e "Qual é a função dos museus?".

As respostas das crianças foram variadas e revelaram percepções muito interessantes: “É um lugar de coisas velhas”, “Onde tem obras de arte”, “Viagem no tempo”, “É onde minha mãe trabalha”, “Não serve para nada”, “Guardar coisas”. Enquanto algumas dessas respostas se alinham às concepções tradicionais de museu, outras refletem um distanciamento emocional, especialmente a resposta negativa "não serve para nada", que destacou uma desconexão entre a criança e o espaço museal. Essa resposta abriu um caminho essencial para explorar o papel transformador que o museu poderia ter na vida dessas crianças.

A segunda etapa da oficina, que envolveu a criação dos museus em miniatura, foi marcada pela diversidade de ideias. As crianças foram encorajadas a imaginar e construir

museus que refletissem seus interesses e valores. Surgiram criações como o Museu das Coisas Indianas, o Museu das Flores, o Museu do Futebol e o Museu dos Amigos Imaginários. Cada museu refletia o universo simbólico e afetivo das crianças, trazendo elementos do cotidiano e da imaginação para o centro da experiência museal.

O Museu das Coisas Indianas, por exemplo, criado por uma das crianças, expressava o fascínio pelos objetos coloridos e culturalmente ricos que ela associava à Índia, um tema que talvez tenha vindo de sua vivência ou de algum contato escolar. Por sua vez o Museu das Flores, por sua vez, demonstrou uma relação íntima com a natureza, algo que, para aquela criança, merecia ser preservado e exposto. Já o Museu do Futebol revisitou uma paixão nacional e a identificação com esse esporte, enquanto o Museu dos Amigos Imaginários revelou uma conexão lúdica com o mundo da fantasia, um espaço muitas vezes negligenciado nos museus tradicionais, mas de extrema relevância para o imaginário infantil.

Essas criações mostram como as crianças enxergam os museus não apenas como lugares de "coisas antigas", mas como espaços que podem abrigar aquilo importante para elas no presente, seja o futebol, a natureza, suas fantasias ou experiências cotidianas. Ao darem vida a esses museus em miniatura, as crianças transformaram o museu em um lugar mais acessível, inclusivo e, principalmente, significativo para suas realidades.

A etapa de compartilhamento dessas criações foi particularmente enriquecedor. Ao apresentarem seus museus, as crianças não só verbalizaram suas escolhas e explicaram a lógica por trás delas, mas também se envolveram em uma troca ativa de significados com seus colegas. Na reflexão final, a troca de ideias permitiu que cada criança reconhecesse a validade de diferentes formas de pensar e ver o mundo, além de aprofundar sua relação com o conceito de museu.

Por fim, a mediação humana desempenhou um papel crucial nesse processo. Como ressaltado por Iszlaji (2012), mediadores bem preparados são fundamentais para criar conexões entre as crianças e os museus. Na oficina, os mediadores foram essenciais ao estimular as reflexões, guiar a criação das miniaturas e promover o diálogo entre as crianças, oferecendo uma mediação ativa que respeitou e valorizou o saber infantil.

Figura 1 - Criança criando o seu Museu dos Amigos Imaginários

Fonte: Acervo pessoal

Figura 2 - Criança criando seu Museu do Futebol

Fonte: Acervo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina de museus em miniatura realizada no Museu da Indústria destacou a relevância de repensar a relação entre crianças e espaços museais. Ao criar seus próprios museus, as crianças não apenas expressaram suas perspectivas e interesses, mas também desafiaram a visão tradicional do que um museu pode ser.

Os resultados indicam que os museus têm o potencial de se tornarem ambientes acolhedores e estimulantes, onde a imaginação e a curiosidade das crianças podem ser plenamente exploradas. As respostas e criações das crianças revelaram um desejo de conexão com o espaço museal, sugerindo que, quando adequadamente abordados, os museus podem ser vistos não como instituições restritivas, mas como lugares de descoberta e aprendizado.

Além disso, a mediação desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo essencial que os mediadores tenham formação específica para trabalhar com crianças, promovendo experiências educativas que sejam acessíveis e significativas. Isso não só melhora a experiência das crianças nos museus, mas também amplia a missão social dessas instituições, que devem ser inclusivas e respeitar a diversidade de saberes e modos de perceber o mundo.

Por fim, a oficina evidenciou a necessidade de um olhar mais atento para as particularidades da infância na elaboração de atividades museais. O desafio futuro é criar mais espaços de diálogo e cocriação entre crianças e museus, para que esses últimos se tornem verdadeiramente representativos das vozes infantis, garantindo que todos os visitantes, independentemente da idade, se sintam acolhidos e valorizados.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar gratidão ao Museu da Indústria pelo apoio na realização desta oficina, proporcionando um espaço acolhedor e inspirador para as crianças explorarem sua criatividade. Agradeço também às crianças participantes, cujas ideias e contribuições foram essenciais para o sucesso da atividade, e às suas famílias, por incentivarem essa vivência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ISZLAJI, Cynthia. **A Criança nos museus de ciência: Análise da exposição Mundo da Criança do Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARVALHO, Cristina**. Criança menorzinha... ninguém merece! Políticas de infância em espaços culturais.** In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. Educação Infantil Enfoques em Diálogo. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
LEITE, Maria Isabel. Crianças, velhos e museu: memória e descoberta. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 26, nº. 68, p. 74-85, jan. /abr. 2006.

_____. **Museu, criança e brincadeira: Combinação possível?** In: ALMEIRA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar e a brinquedoteca: possibilidades e experiências. Fortaleza: Premius. 2011, p.
41-55.
_____. **Museu e público infantil – alguns casos e várias reflexões.** In: Revista Eletrônica EducaMuseu, ano I, nº 01, agosto de 2011.

MÁRIO, Afrânio. **Museus de Arte e Conceitualismos.** Portal de Periódicos da UFBA, ano 1, nº, 2004.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA EM DIFERENTES CONTEXTOS - BRASIL E CUBA

Elisabeth dos Santos Tavares[1]

Resumo

O artigo versa sobre a formação de professores em cursos superiores no Brasil e em Cuba, analisando o papel dos fundamentos da educação e a concepção teórica implícita nos documentos oficiais dos dois países. É um recorte do relatório de pós doutoramento realizado na Universidade de Ciências Pedagógicas Enrique José Varona, em Havana, que se fundamentou nos estudos de Giroux (1997), Freire (1983, 1986, 1993, 2003, 2017), Nóvoa (1999, 2016), Tardif (2002), Gatti (2019), Imbernón (2000, 2009) e outros autores e denota uma abordagem qualitativa, tendo em vista a multiplicidade de conceitos na construção da compreensão e análise dos discursos identificados e dos objetivos propostos. Uutilizou-se a pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de referências teóricas do banco de teses e dissertações da CAPES além de encontros com educadores pesquisadores. Recorreu-se a análise documental reunindo dados coletados e analisados chegando-se a conclusões e evidenciando-se as identidades do Brasil e Cuba.

Palavras-chave: Formação de professores. Fundamentos pedagógicos. Análise crítica.

INTRODUÇÃO

A inquietude da pesquisadora em relação à formação de professores no Brasil e em torno da interrogação sobre em quais fundamentos estão assentadas as diretrizes dessa formação e se as mesmas reverberam nas práticas educativas dos educadores se deu, em parte, pela razão de que no Brasil, os cursos de graduação de nível superior, as licenciaturas - os cursos formadores de professores, têm sofrido alterações ao longo do tempo que evidenciaram tensões entre a comunidade acadêmica e as normatizações que têm sido emanadas do Ministério da Educação.

O que se evidencia é que no atual contexto, vai se formando um consenso entre os estudiosos, professores, pesquisadores, estudantes e trabalhadores em geral, que a principal tarefa é derrotar o pensamento conservador e privatista que tenta se impor no cotidiano das instituições educativas a partir das alterações profundas no âmbito das políticas educacionais de caráter democrático, igualitário e emancipador desenvolvidas nos últimos anos.

Ao se abordar a formação de professores em diferentes contextos e se considerar as aproximações entre o Brasil e Cuba, essa se torna relevante, pois, desde 2015 a 2024 novos direcionamentos curriculares para a formação de professores no Brasil estão em evidência, especialmente quando se tem como orientação o grande debate entre as resoluções do Conselho Nacional de Educação – as Resoluções CNE CP 02/2015, 02/2019 e 04/2024 em uma proposta curricular que alinha o currículo dessa formação e que por se tratar de novas propostas formativas, cabem reflexões a respeito de quais concepções deram origem a esses documentos.

Além dos documentos oficiais, em relação a temática, pesquisados no site oficial da Ministério da Educação, de ambos os países que constituíram o material imprescindível a fim de compreender como a educação vem incidindo nos projetos societários contemporâneos no Brasil e em Cuba, foi utilizada a pesquisa bibliográfica em relação às produções acadêmicas de políticas

[1] Doutora em Educação, PUCSP, Coordenadora da Cátedra Latino-americana Paulo Freire no Brasil, elisabeth_t@uol.com.br

de formação de professores identificando os seus fundamentos e realizada a partir do levantamento de referências teóricas já publicadas, o que permitiu um conhecimento prévio do que já se estudou sobre o assunto, especialmente pesquisadores reconhecidos internacionalmente como Giroux 1997), Freire (1983, 1986, 1993, 2003, 2017), Nóvoa (1999, 2016), Tardif (2002), Gatti (2019), Imbernón (2000, 2009), dentre outros.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a história da educação tem na formação de professores, nos últimos dois séculos, sucessivas mudanças revelando um quadro de descontinuidade que somente na década de 1930 passou a expressar preocupação com a questão pedagógica, mas que não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório revelando um campo de tensões.

A partir da promulgação da Lei Nº 9394/96 – LDBN as instituições educacionais realizaram as adequações dos fundamentos e da organização de seus cursos às diretrizes nacionais cabíveis, emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC) e iniciaram, assim, um processo de elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação. O que se verificou foi que as licenciaturas não receberam o tratamento específico nas diretrizes iniciais, o que resultou na incorporação de diferentes concepções de formação às diretrizes de cada curso. O Ministério da Educação, posteriormente, instituiu uma comissão responsável pela elaboração de diretrizes curriculares específicas para as licenciaturas embora sem a participação de entidades representativas.

Em 2001, no final do governo de Fernando Henrique Cardoso, o CNE publicou o Parecer CNE/CP no. 09/2001 e amparado neste parecer, o CNE instituiu, por meio da resolução CNE/CP no. 01/2002 e da resolução CNE/CP no. 02/2002, respectivamente, as DCN para a formação de professores da Educação Básica e a carga horária dos cursos de licenciatura.

Posteriormente, evidenciando a descontinuidade já citada foram publicadas as DCN/2015 (Parecer CNE/CP no. 2/2015, Resolução CNE/CP no. 2/2015), DCN/2019 (Parecer CNE/CP no. 22/2019, Resolução CNE/CP no. 2/2019) e DCN/2024 (Parecer CNE/CP Nº: 4/2024, Resolução CNE/CP nº 4/2024), mais recentemente, onde atualmente se encontra o impasse ético, filosófico e de fundamentos conceituais para a formação de professores.

Das diretrizes citadas destaque a ser feito deve-se ao fato de que o Conselho Nacional de Educação promoveu audiências públicas com o objetivo de apresentar e discutir o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de Professores, que vinha sendo objeto de discussão no âmbito da Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE e das entidades da área, desde fevereiro de 2014, disponibilizando inclusive no site do CNE/MEC o referido documento passando para a fase final, com a realização de audiência pública e sua aprovação para posterior homologação pelo Ministro da Educação.

Desta forma, o processo de construção da diretriz que resultou no Parecer CNE/CP no. 2/2015 e na Resolução CNE/CP 2/2015

> atendeu a antigo anseio dos educadores do campo da educação e da formação, ao revogar as Resoluções de 2002 que instituíram as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, fundamentadas na concepção de competências, assim como a Resolução que criou os Institutos Superiores de Educação. O estudo e o debate deste documento pelas Faculdades de Educação, Fóruns de Licenciaturas, colegiados de cursos de formação, gestores das redes públicas e pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente é fundamental para garantir a consolidação da política nacional de formação e os compromissos dos gestores municipais e estaduais com sua inserção nos Planos Municipais e Estaduais de Educação. (FREITAS, 2015, p.1)

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

O Parecer CNE/CP 02/2015 destacou que a formação de profissionais do magistério da educação básica deveria se dar por meio da educação contextualizada, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas. Mais ainda, que por meio de

> [...de processos pedagógicos entre os profissionais e os estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar, nas políticas, gestão, fundamentos e teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação básica baseados em princípios formativos definidos]. (BRASIL, 2015)

O parecer destacou, também, que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros e justificou a necessidade de se repensar a formação desses profissionais garantindo uma unicidade nos fundamentos dessa formação apontando fundamentos para a melhoria da formação inicial e continuada como a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica, a concepção sobre conhecimento, educação e ensino como garantia do projeto da educação nacional, superando a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação.

Estabeleceu a necessidade de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial. Destacou, ainda, a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica com a valorização de sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação.

O currículo foi valorizado como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho; a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição.

A educação em e para os direitos humanos foi considerada como um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos como uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, foi assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho e o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado estão previstos também.

Assim, a Resolução CNE/CP 2/2015, editada em 1º de julho de 2015, considerou os fundamentos do Parecer CNE/CP 02/2015 dispondo sobre a organização e operacionalização necessárias à adequação de todos os cursos de licenciatura, de formação de professores.

Em maio de 2016 o vice-presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República, após um golpe parlamentar, com um governo marcado por mudanças radicais para o país, impactando significativamente as políticas de formação de professores. Completados o prazo de dois anos para adequação das licenciaturas, em agosto de 2017, às DCN/2015, a resolução CNE/CP 01/2017 se adiou em um ano esse período. Em dezembro do mesmo ano, o MEC anuncia uma nova Política Nacional de Formação de Professores, com o programa Residência Pedagógica e a ampliação de vagas na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e no Programa Universidade Para Todos (PROUNI) para cursos de licenciatura.

Foram muitas as manifestações de desagravo às novas proposições, entidades de relevância no setor acadêmico como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) se posicionaram contrárias à política, pelo fato que a mesma teve sua elaboração feita sem o envolvimento de entidades e associações do campo educacional, e ignorando a necessidade de articulação entre formação inicial, continuada e valorização da profissão.

Ainda nesse período, por meio da Resolução CNE/CP 02/2017, em processo conturbado e com críticas do campo educacional, instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica, retomando a ideia do desenvolvimento de competências e habilidades. Dourado e Siqueira (2019) afirmam que a aprovação da BNCC pelo CNE se deu de maneira "coercitiva e aligeirada", não sendo aprovada por unanimidade de seus membros. Em outubro de 2018, mais uma vez, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP 03/2018 adia em um ano o prazo para implementação das DCN/2015.

Em sequência, em 2019, nova resolução é editada, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 definiu 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), com prazo de até dois anos para sua implementação.

A audiência pública realizada pelo CNE no dia 8 de outubro, marcou o campo da resistência das entidades da área educacional às proposições do governo à época. A manifestação da diretoria da ANFOPE e demais entidades da área foram claras e incisivas na denúncia do desmonte promovido pelo CNE e pelo MEC, das políticas coletivamente construídas nos últimos 10 anos, especialmente após a CONEB 2008 – Conferência Nacional de Educação Básica e as CONAES – Conferências Nacionais de Educação, realizadas em 2010 e 2014 que deram origem ao Plano Nacional de Educação.

O que se constata, nesse momento, é uma grande tensão em razão de formar o caráter destas políticas em curso, no campo da educação e da formação de professores, que fazem parte de uma reforma do caráter do estado e do lugar das políticas públicas na promoção das condições de igualdade e acesso à educação púbica como bem público.

Em 06 de julho de 2022, por meio da publicação da Nota Técnica a presidente do Conselho Nacional de Educação esclarece que o prazo para implementação da Resolução CNE/CP 02/2019 no contexto educacional se encerra no ano de 2022, e que o Conselho Nacional de Educação veio por meio da Nota Técnica esclarecer [...] "pontos que foram levantados pelas IES". A publicação da Nota Técnica, no entanto, não impediu que o Conselho Nacional de Educação, em reunião realizada em 05/08/2022, prorrogasse o prazo de adequação dos cursos de licenciatura à Resolução

CNE/CP 02/2019 muito em razão da mobilização nacional pelas diversas entidades representativas de docentes, discentes.

Essa decisão do CNE foi uma vitória desse amplo movimento que as entidades da área desenvolvem desde a aprovação da Resolução CNE/CP 02/2019, mobilização essa que ganhou novos contornos no âmbito dos Fóruns de Licenciaturas das IES e dos colegiados de curso, aprofundando os estudos e análises e sobretudo construindo alternativas para os processos formativos de nossos estudantes.

As críticas que todas as entidades apresentaram referiam-se que essas propostas iam no sentido de instrumentalizar e padronizar o currículo de formação de professores, em uma lógica técnica instrumental de empobrecimento da formação desses profissionais. Ainda destacaram o processo pouco participativo e sem debate com as entidades, universidades e especialistas que se dedicam ao tema, desconsiderando que, em todo o país, as instituições de ensino superior finalizavam processos de institucionalização da Resolução CNE/CP n. 2/2015, revogada de forma impositiva, sem uma avaliação dos resultados de sua implementação ainda em processo.

Em 2023, um novo governo se instala no Brasil, decorrente das eleições presidenciais, uma das mais polarizadas em décadas, dois projetos antagônicos social, político, econômico e ambientalmente, dois projetos de sociedade em disputa se apresentam, um progressista e outro conservador. Vitorioso, o projeto progressista, enfrentando resistências decorrentes da disputa acirrada, compõe seu governo em torno do rol de alianças do processo eleitoral e dentre os ministros designa para o Ministério da Educação, o ex-governador e senador eleito, Camilo Santana, do Partido dos Trabalhadores do Ceará. A escolha de Camilo Santana reflete, segundo analistas, a necessidade de compor um ministério que consiga colaborar com a resolução de problemas políticos que o Brasil terá de enfrentar e o ministro é conhecido pela habilidade política nos bastidores. No entanto, a Confederação dos Trabalhadores em Educação – CNTE, diversas entidades representativas de docentes e discentes têm manifestado discordância em relação às políticas adotadas no Ceará pela proximidade de Fundações e ONGs naquele estado e preocupação em relação às políticas que estão sendo adotadas no Ministério da Educação.

Em entrevista concedida o atual ministro afirma que é preciso um pacto nacional movido a metas, meritocracia e mais dinheiro, o que será um desafio.

Freitas (2023), ao comentar a referida entrevista faz considerações afirmando que o ministro além de desconhecer o campo da educação, é somente um gestor com algumas teses gerencialistas, do tipo: bastam metas, meritocracia e dinheiro para resolver o problema da educação.

Mais uma vez, em maio de 2024, o Ministério da Educação aprovou uma nova Resolução do Conselho Nacional de Educação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, baseada no Parecer CNE/CP nº 04/2024, construído por meio de uma consulta pública, conforme discurso oficial, consulta essa inicialmente prevista para ocorrer entre 06 de dezembro 2023 e 30 de janeiro de 2024, prorrogado até 01 de março de 2024, em um processo acelerado. Novas manifestações públicas das associações e entidades acadêmicos científicas como ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR e outras voltam a fazer críticas não só quanto ao teor da própria resolução, mas, também quanto ao processo de sua elaboração.

As críticas, dentre outras, têm se apresentado em relação a dissociação entre formação inicial em articulação com formação continuada e também retomando essa formação apenas como atividade profissional, excluindo o caráter político e ético, ausência da valorização profissional dos docentes como plano de carreira, remuneração e das condições dignas de trabalho e salário, inclusive o piso salarial, em separado da formação, exclui as práticas como componente curricular

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

da matriz curricular, como estrutura aliada a práxis ao longo do curso, desqualifica os conhecimentos específicos da área educacional separando conhecimentos científicos dos pedagógicos, assim permanecendo o impasse.

Ao se pesquisar a educação em Cuba é necessário destacar a grande luta dos cubanos, que sob a colonização dos espanhóis na ilha adentrando o processo geral da América Central, contra a espoliação dos recursos naturais e a dizimação dos povos originários, estes, descartados, após a extração do pouco ouro disponível no território ter sido retirado com o trabalho escravo, ao desenvolvimento da pecuária em grandes fazendas, para fornecimento de alimentos para outras colônias espanholas, e posteriormente, a cultura do tabaco, tendo como base o minifúndio e o arrendamento a questão da valorização da educação e, consequentemente da formação de professores se dá de forma diversa da do Brasil.

Até o final do século XIX, Cuba se manteve como colônia espanhola, e sua independência foi conquistada somente em 1898 com a participação dos Estados Unidos. Com os espanhóis sem poder para enfrentar os militares norte-americanos, a Espanha concedeu o controle de Cuba aos estadunidenses com a assinatura do Tratado de Paris, em 1898. O fim da colonização espanhola, no entanto, não significou o fim da exploração de Cuba. A intervenção dos EUA fez com que o país passasse para o raio de influência norte-americana. Com a vitória dos Estados Unidos sobre a Espanha, os norte-americanos passaram a controlar Cuba e Porto Rico. Cuba sob a influência de empresas americanas cresceu consideravelmente ao longo do século XX.

O símbolo da influência dos Estados Unidos era a Emenda Platt, tratado em que Cuba aceitava que os Estados Unidos interviessem no país sempre que considerassem necessário. A Emenda Platt delineou o papel dos Estados Unidos em Cuba e no Caribe, limitando o direito de Cuba de fazer tratados com outras nações e restringindo Cuba na condução da política externa e nas relações comerciais. Também estipulava que bases navais americanas seriam desenvolvidas no país e que Cuba venderia ou alugaria terras para que os Estados Unidos pudessem explorar carvão. Nesse contexto, Cuba, na primeira metade do século XX, desenvolveu-se submetida aos interesses americanos e, consequentemente, seus governos funcionavam para atender a esses interesses.

Na verdade, a guerrilha liderada por Fidel conduzia um movimento revolucionário nacionalista e foram os responsáveis por derrubar a ditadura de Fulgêncio Batista, o ditador que mantinha um governo corrupto e que havia assumido o poder em Cuba com um golpe realizado em 10 de março de 1952. A própria situação em que o povo se encontrava, empobrecido e privado das condições mínimas de sobrevivência, foi também responsável pelo movimento revolucionário.

Importante o destaque dado a esse contexto para se abordar a Revolução Cubana que foi um processo revolucionário que aconteceu em Cuba, em 1959. Esse processo foi conduzido por esse movimento guerrilheiro que atuava de uma região remota da ilha chamada Sierra Maestra e teve como lideranças Fidel Castro e Ernesto “Che” Guevara. Fidel Castro foi o grande líder da Revolução Cubana e conduziu este processo de 1953 a 1959, tornando-se depois governante de Cuba.

O conflito político e ideológico que dividiu o mundo em dois blocos, um de orientação capitalista, liderado pelos Estados Unidos, e outro de orientação socialista, liderado pela União Soviética e a oposição dos Estados Unidos às medidas de independência tomadas por Cuba é compreendida melhor dentro desse contexto da Guerra Fria, sendo que as ações dos Estados Unidos contra Cuba abriram o caminho que levou a ilha caribenha a associar-se com a União Soviética.

Depois que Cuba estatizou, sem indenização, em 1960, as refinarias de petróleo de propriedade americana, os Estados Unidos bloquearam as exportações, exceto alimentos e

remédios, e tomaram uma série de medidas para sufocar a economia cubana. Esse bloqueio tem sido alimentado pelos diversos governos norte-americanos que com a eleição de um presidente republicano, Donald Trump, a essa política de afastamento com Cuba já se evidenciava durante a campanha, além de que a movimentação no congresso americano de políticos que advogavam por políticas hostis contra o governo cubano passou a demandar espaço no processo decisório. Assim, a política de Trump impôs novas sanções, reforçando o bloqueio restringindo viagens e reposicionando Cuba na lista dos países que apoiam o terrorismo o que torna muito claro o fator político presente nas relações e restaurando as limitações de viagens à Cuba feitas por cidadãos americanos, dificultando o setor de turismo e negócios dentro dos EUA, mas também prejudicando a economia cubana. Tais medidas impediram novas empresas americanas de fazerem negócios com o governo cubano, mas abriram exceções para as corporações que já mantinham os seus negócios na ilha, como o setor hoteleiro.

O candidato democrata Joe Biden tendo vencido as eleições presidenciais de 2020 nos EUA, prometeu, durante a campanha, que "tentaria reverter as políticas fracassadas de Trump que infligiram danos aos cubanos e suas famílias", o que de fato não ocorreu.

Com todas as dificuldades apontadas, ao se abordar a questão da formação de professores em Cuba é essencial considerar a política educativa desenvolvida após a revolução de 1959 o que, de fato, promoveu o avanço que se registra na educação cubana até a atualidade.

O grande triunfo da Revolução Cubana tem na Campanha de Alfabetização as transformações sociais que a partir de 1959 se iniciaram em Cuba e que foram caracterizadas pelas iniciativas governamentais para se organizar uma nova estrutura educacional. Além da Campanha de Alfabetização, outras ações marcam essas transformações como a Reforma Universitária de 1962; e a criação do departamento de bolsas com a instauração do plano de bolsistas garantindo o direito efetivo ao estudo de todos os cidadãos do país.

Para Cuba, a educação se constituiu em um de seus pilares fundamentais, e em um compromisso do Estado com sua sociedade. O êxito desses fundamentos se deu muito por uma coordenação entre as políticas e estratégias que o país formulou para o desenvolvimento educacional, o que foi também favorecido pela conciliação de toda a sociedade e a consciência de que a educação é uma tarefa da qual todos participam, e, portanto, é também responsabilidade de todos. É preciso registrar que até 1959 existiam somente três universidades fundadas no país, a Universidade de Havana (1728), a Universidade Central de las Villas Marta Abreu (1948) e a Universidade de Oriente (1948) e que o Congresso do Partido Comunista Cubano, em 1975, foi um grande impulsionador da política educacional com a criação de novas universidades.

> Após 1961, com as reformas iniciadas, foram implementados novos elementos aos conceitos de formação emergente e de professor como militante político. A urgência na formação dos professores foi decorrência da ampliação dos serviços educacionais aos níveis superiores. Atendendo a esta proposta foram postas em ação as estratégias de emergência para formar professores e novo projeto educacional. Procurou-se organizar medidas práticas, na fase denominada de Ativismo Pedagógico, que transcorreu durante os anos de 1960, quando as ações na área educacional se fundaram na ideia "quem sabe mais, ensina quem sabe menos". Muitas medidas de cunho imediatista vigentes nesse período demandaram reformulações nas décadas seguintes. (CALDAS e LEITE, 2019, p.19)

Ao se registrar os avanços educacionais é possível valorizar com objetividade os avanços da educação cubana, suas grandes conquistas e transformações. Os índices recentes revelam que o país está dentre os países com as maiores taxas de alfabetização do mundo, num nível de 99,8%.

Chacón Arteaga (2022) em documento que sumariza a política educativa do Ministério da Educação Superior de Cuba aponta que a educação em todos os níveis e especialidades é pública, gratuita e garantida pelo Estado, se sustenta em princípios pedagógicos, fidelidade à pátria

socialista, com vínculo entre a teoria e a prática, com a integração do estudo com o trabalho, com o vínculo universal entre a sociedade e o desenvolvimento sustentável, com a integração dos processos acadêmico, laboral, científico investigativo, de inovação e extensão universitária..

No documento *"Panorámica sobre la política educativa del Ministerio de Educacion Superior de la República de Cuba",* CHACÓN ARTEAGA (2022) destaca alguns dados significativos sobre o progresso da educação superior como a reforma universitária que se inicia em 1962 e que proclama os principais conceitos e concepções em que se assenta a nova universidade cubana. Destaca, também, a criação da *Red de Instituiones e do Ministerio de Educacion Superior* com o objetivo de se dar uma atenção ao ensino, a investigação científica e a extensão universitária, sendo que o ministério foi criado com a missão de dirigir a formação integral de profissionais universitários, razão pela qual ampliou significativamente a rede de instituições superiores, chegando a contar em 1976 a 28, distribuídas por todo o território cubano.

No ano de 2001 se propõe a universalização da educação superior nos municípios sendo que no decorrer dos anos de 2001-2002 o processo de universalização da educação superior é retomado e ampliada criando-se 3150 "*Sedes Universitarias* distribuídas em todos os municípios do país o que possibilitou o acesso a 743.979 estudantes, a mais alta matrícula em 60 anos.

Merece, ainda, destaque no documento "*Panorámica sobre la política educativa del Ministerio de Educacion Superior de la República de Cuba*", CHACÓN ARTEAGA (2022) o processo de integração das instituições de ensino superior ao longo dos anos de 2012-2013.

Para garantia da educação Cuba criou o seu Sistema Nacional de Educação que se estrutura em um conjunto de subsistemas articulados, e que abrange todos os níveis e tipos de educação e idades, e possibilita o trânsito por eles, que vão desde o círculo infantil (jardim de infância) até as universidades, todos gratuitos à população.

A educação superior em Cuba está compromissada em manter um modelo de universidade moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica e inovadora. Integrada à sociedade está profundamente comprometida com a construção de um socialismo próspero e sustentável.

Os currículos dos cursos se assentam em bases sólidas para garantir a qualidade de forma contínua para a formação integral dos profissionais do país. Na atualidade os fundamentos para o desenho dos planos de estudo envolvem, para tanto, a formação contínua dos profissionais, o contínuo incremento da qualidade do processo de formação e o conceito de formação integral.

A formação integral envolve estratégias por meio de um sólido desenvolvimento político, ampliando a cultura específica do país, prevendo o desenvolvimento da ética, humanização e meio ambiente e, dessa forma, preparar a todos para defender a pátria socialista. Ao contribuir de forma criativa para a resolução dos problemas de forma prática defende desenvolve ainda, as causas justas da Humanidade com argumentos próprios e competentes para o desenvolvimento profissional. Essa formação integral tem como princípios uma unidade indissolúvel entre educação e instrução e entre estudo e trabalho.

As bases conceituais para o desenho dos planos de estudos "E" (versão atual) compreendem o modelo de formação de perfil extenso, uma maior articulação dos níveis da graduação com a pós-graduação, uma efetiva flexibilidade curricular, potencializando o protagonismo e o tempo de autopreparação do estudante, e a integração entre as atividades acadêmicas, laborais e investigativas. Compreende, ainda, a ampliação e do emprego da TIC, priorizar o uso correto da língua materna, potencializar a aprendizagem da língua inglesa, vincular as universidades com os organismos empregadores, a avaliação da aprendizagem. maior grau de racionalidade no desenho dos planos de estudo e o essencial nos conteúdos das disciplinas.

Segundo Cuesta (2022), há o estabelecimento de regras para o desenho dos percursos, segundo o Plano de Estudo "E" a saber: duração máxima dos cursos de quatro anos, as horas do

plano de estudo não devem exceder 3.760, a prática devem se constituir em, no mínimo 15% do total das horas do plano de estudo, a quantidade de disciplinas por semestre não deve exceder a seis, sendo que no último semestre a quantidade de disciplinas dependerá das horas que faltam para a conclusão dos estudos da carreira. Fazem parte, ainda das regras o número máximo de exames finais em seis por ano acadêmico, o currículo base elaborado pela Comissão Nacional de Carreira que não deve ser superior a 80% do total de horas do curso sendo o restante das horas destinado ao currículo próprio e optativo/eletivo que não deve ser inferior a 5% da carreira.

Cuba é uma referência quando se fala sobre a formação de professores, sua estrutura curricular, a organização dos cursos de licenciatura e a prática docente. Os cursos de licenciatura são organizados em período integral e há uma forte ligação entre a universidade e a escola, com a valorização da teoria e prática, grande diferencial em relação ao Brasil. Ao ingressar no curso de licenciatura, um aspecto relevante é o diagnóstico integral da qualificação de cada perfil do discente.

Cuba desenvolve um projeto de universalização do direito à educação de longo prazo e com características próprias, aberto para acolher inovações educacionais. A presente realização de um estudo dos fundamentos na formação de professores em dois países como Cuba e Brasil, apresenta aproximações, mas também aponta como é de conhecimento público, por meio de estudos internacionais, que a qualidade da educação cubana demonstra altos índices de desempenho estudantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificou-se que a formação de professores no Brasil apresenta um quadro heterogêneo em relação a formação de professores pela descontinuada das políticas públicas em razão do campo político de disputa existente.

Já em Cuba, os cursos de formação de professores têm, desde seu primeiro ano, um ensino voltado para humanização. Os alunos são vistos como um processo importante para a sociedade e a educação de valores é considerada uma alternativa para estabelecer uma educação por meio das virtudes, o que caracteriza, de fato, um grande diferencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CP no. 2/2015, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN22015.pdf?query=Cursos%20T%C3%A9cnicos%20de%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio, acessado em 15 set. 2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file, acessado em 15 set. 2022

BRASIL. Parecer CNE/CP no. 22 de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA, acessado em 15 set./2022.

BRASIL. 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. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf, acessado em 15 set.2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curricul, acessado em 22 set.2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP no. 04 de 12 de março de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192, acessado em 20 set. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP no. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), acessado em 20 set.2024.

CALDAS, Camilo Onoda Luiz e LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas, Estado, identidade e educação: cento e cinquenta anos de rebeldia, resistência e lutas em Cuba. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas V.13 N.3 2019 ISSN: 1984-1639. p. 234.

CHACÓN ARTEAGA, Nancy. Panorámica sobre la política educativa del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, Documento impresso, 2022.

CHACÓN ARTEAGA, Nancy. Fundamentos esenciales de la Concepción pedagógica de la formación docente em Cuba, Documento impresso, 2022. VI Congresso Nacional de Educação.
CUESTA, C. Sulma Rosa Herrera. Formación de pregarrado: etapa de formación del profissional de la educación. Havana.Documento impresso, 2022.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, H. CNE prorroga prazo para adequação à Resolução 02.2019, 2021.

Disponível em https://formacaoprofessor.com/2021/08/05/cne-prorroga-prazo-para-adequacao-a-resolucao-02-2019. Acessado em 22 fev.2022.

FREITAS, H; CNE discute Diretrizes para Formação de Professores, 2015. Disponível em https://formacaoprofessor.com.br. Acessado em 12 out 2022.

FREITAS, H. Entrevista com Sessão Especial "Políticas educacionais em disputa e novas legislações na formação de professores" | 38a Reunião Nacional da ANPEd, 2017.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ANÁLISE COMPARATIVA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO INTERIOR DO ESTADO DO PARANÁ

Gabriela Alves[1], Cleonis Viater Figueira[2]

Resumo

Este trabalho traz relato de experiência pessoal e profissional em estágio não-obrigatório realizado por acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática em duas escolas da rede pública de ensino no interior do estado do Paraná, um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI, Escola 01) e uma Escola de Ensino Fundamental Municipal (EEFM, Escola 02). São realizadas comparações e paralelos entre as experiências e contextos encontrados, tais como: suas principais diferenças no espaço físico, no corpo de servidores, funcionamento e demais características como o ambiente escolar e vivências apreendidas. A atividade de estágio supervisionado não-obrigatório contempla o rol de atividades previstas para os licenciandos e contribui de forma decisiva e importante na formação acadêmica e vivência pedagógica.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Ensino Fundamental. Análise comparativa.

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo existe uma discussão sobre qual a melhor forma de ensinar, sendo por meio de atividades, com ou sem o uso de tecnologias digitais (Aureliano e Queiroz, 2023), ensino híbrido e suas possíveis abordagens (Machado, Souza e Facin, 2023), sequências didáticas lúdicas (Rau, 2013), dentre tantas outras metodologias e abordagens.

Não existe um ponto de encontro de opiniões, mas várias vertentes adaptadas ao contexto escolar, realidade socioeconômica da comunidade atendida pela instituição de ensino, formação da equipe docente e de apoio, bem como, acesso a recursos educacionais e de apoio, conforme afirmam Santos (2022) e Fialho, Cid e Coppi (2023).

Neste trabalho apresenta-se o relato da experiência da realização de estágio não-obrigatório (UTFPR, 2022), fruto de parceria da universidade com instituições de ensino da micro e macrorregião em que está inserida realizado por acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco (UTFPR-PB), em duas unidades públicas de ensino no estado do Paraná, na cidade de Dois Vizinhos - PR.

Uma das instituições sendo um Centro Municipal de Educação Infantil, (CMEI, é uma política pública que atende crianças de 0 a 5 anos, integrando o sistema de ensino e oferecendo a primeira etapa da educação básica) e a outra, uma Escola de Ensino Fundamental Municipal (EEFM, que atende crianças de 6 a 10 anos).

DESENVOLVIMENTO

Durante a realização do estágio supervisionado não-obrigatório, houve

[1] Graduanda em Licenciatura em Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, gabrielaalves.2004@alunos.utfpr.edu.br.
[2] Doutora em Matemática, Professora do Departamento de Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, cleonis@utfpr.edu.br.

acompanhamento de dois dos níveis de ensino que regem a estrutura do sistema educacional brasileiro, a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF).

Ambos os níveis, EI e EF, fazem parte da Educação Básica (EB), se ligam entre si, apesar dos seus objetivos serem diferentes (Brasil, 2018).

Na Tabela 1, apresenta-se uma relação entre a quantidade de servidores e colaboradores em cada uma das instituições de ensino atendidas pela realização do estágio.

Tabela 1 – Quantidade de funcionários e suas funções.

Funções	**EEFM Escola 02**	**CMEI Escola 01**
Cozinha	01	02
Limpeza	03	03
Segurança	01	01
Direção	01	01
Coordenação	01	01
Secretária	01	00
Professor regente	06	08
Professor hora atividade	03	03
Professor auxiliar	06	12

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na Tabela 1, temos uma relação comparativa entre a quantidade de funcionários em cada uma das instituições apresentadas neste relatório, a diferença na quantidade de funcionários de uma instituição para a outra, se deve pelo fato de que no CMEI Escola 01, as crianças dispõem de 4 refeições ao dia, o que demanda mais tempo e serviço para os funcionários, principalmente pelo fato dos alunos da pré-escola, terem um horário de refeição diferente dos alunos dos maternais. Outro exemplo, são a quantidade de turmas em cada uma das instituições, que exigem uma maior demanda tanto de professores regentes, como de auxiliares.

De acordo com o Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (Brasil, 1996), a EI, que é a primeira etapa da EB, tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando o papel da família e da comunidade.

Além disso, a EI visa preparar a criança para o ambiente escolar e para a entrada no EF. É fundamental que a criança seja exercitada nos conceitos estabelecidos pela escola, integrando teoria e prática.

Na EI, temos o foco prioritário no desenvolvimento da criança, a mesma é ensinada a como se alimentar de maneira correta, são desenvolvidas atividades sensoriais de equilíbrio, a realizar uma boa higiene, a aprender as letras do alfabeto, os números, as cores, é o início da alfabetização da criança, assim como a formação do caráter e pensamento crítico.

No EF já têm-se alguns conhecimentos pré estabelecidos, as disciplinas específicas de cada matéria, como: matemática, ciências, história, geografia, entre outras.

De acordo com o Artigo 22 da LDB, a EB e, também, o EF tem como objetivo “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

No entanto, podemos expandir esse conceito ao considerar que o ensino básico deve desenvolver os estudantes, garantindo uma formação comum essencial para o exercício da cidadania. Dessa forma, é possível fornecer recursos para que crianças tenham um futuro

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

promissor tanto no mercado de trabalho quanto em estudos futuros.

Descrição comparativa entre CMEI - Escola 01 e EEFM - Escola 02

Ao se perceber o espaço físico, nas escolas Escola 01 e Escola 02, principalmente no que diz respeito ao visual estético das salas de aula, possui diferenças importantes.

No CMEI Escola 01, no atendimento à uma turma de maternal III (que atende crianças de 3 a 4 anos de idade, contendo 21 alunos matriculados regularmente), as salas apresentam decorações e materiais lúdicos para facilitar a aprendizagem e chamar a atenção dos alunos. Por exemplo: alfabeto em forma de centopeia colorida (FIGURA 2), posto acima de um quadro branco utilizado pelos educadores.

A centopeia é amplamente utilizada como recurso didático para as crianças terem contato e experimentação com todas as letras do alfabeto, desde sua leitura e ordenamento alfabético, até a sua escrita. Bem como, variações de atividades em grupo ou coletivas, tanto atividades individuais, como a de reconhecer as letras que compõem seu devido nome.

Além disso, utiliza-se um quadro denominado “chamadinha” (FIGURA 2), onde estão todas as fotos de todos os alunos que vieram no determinado dia, essa foi uma maneira que encontramos, para que todas as crianças reconheçam uns aos outros, seu nome, características etc. É também um jeito de tornar a chamada feita pela professora regente menos formal (Machado, 2011).

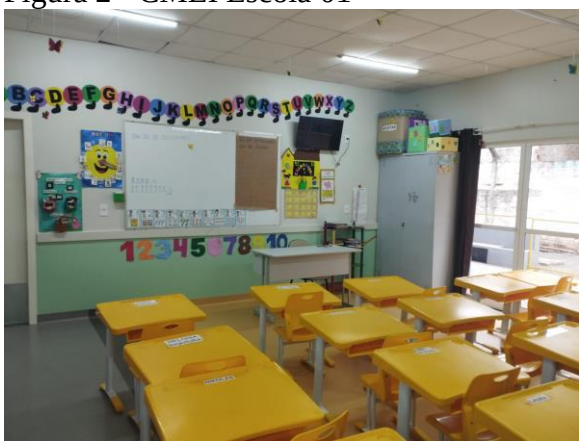
Abaixo do quadro branco (FIGURA 2) estão fixados os números de 1 a 10, para auxiliar na escrita e na contagem dos números.

Os números estão acompanhados de vários enfeites, como borboletas penduradas no teto, para atrair a atenção, quadro dos aniversariantes do mês, entre outros (Lopes *et al.*, 2019).

O método de avaliação utilizado é caracterizado por sondagens e relatórios, realizados 3 vezes ao ano, ao final de cada trimestre.

São apresentadas descrições qualitativas e quantitativas a respeito da evolução e desenvolvimento da criança.

Figura 2 - CMEI Escola 01



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3 - EEFM Escola 02

Fonte: Acervo pessoal.

Os principais pontos abordados consistem no relato do momento de desenvolvimento de forma a apresentar quais habilidades e competências já estão consolidadas e quais estão em desenvolvimento e em quais é necessário auxílio e orientação de forma mais presente que é descrito as dificuldades, o que a criança sabe ou ainda não, se ela necessita de auxílio para

realizar determinada atividade, entre outros.

Durante o estágio supervisionado realizado na EEFM Escola 02, durante o período de agosto a dezembro de 2023, foram realizadas atividades em turma de 2° e 4° anos do EF.

As salas de aulas eram tradicionais, formais, sem muitas cores e itens lúdicos. Há disposição de quadros pedagógicos para auxiliar na aprendizagem da tabuada, sílabas, decimais e demais conteúdos trabalhados nessa faixa de ensino.

Possuem avaliações específicas de cada matéria/conteúdo do currículo escolar conforme planejamento do educador e equipe pedagógica da escola, assim como, avaliações exigidas pela Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esportes pelo município, para acompanhar e regrar o desenvolvimento de forma geral. Na Figura 3, temos a Escola 02, em sua fachada externa.

A localização do CMEI Escola 01 é situada na região urbana da cidade de Dois Vizinhos - PR, é localizada no bairro de mesmo nome da instituição em questão. A EEFM Escola 01, também está situada na região urbana da mesma cidade e é localizada no centro norte.

A faixa etária atendida no Maternal III, no CMEI Escola 01, são crianças de 3 a 4 anos de idade, já na turma do 2° ano do EFFM Escola 02, são crianças de 6 a 7 anos, e para a turma do 4° ano, crianças de 8 a 9 anos.

Os horários de funcionamento para o atendimento à comunidade, em ambas as escolas, é integralizado de 7h30min às 11h30min, pelo período da manhã, e, no turno vespertino, das 13h30min às 17h30min.

Vale a ressalva, no CMEI Escola 01 são horários mais flexíveis de forma que visam atender a necessidade dos pais e responsáveis de cada criança (Silva *et al.*, 2024), por exemplo, a aula começa às 7h30min, entretanto, os pais e responsáveis têm a possibilidade de levar a criança noutro horário, mais tarde, por exemplo, às 8h. Com a variante de a criança ser atendida em tempo integral (manhã e tarde) ou apenas um dos períodos.

Em cada escola que compõe este relato de experiência de estágio não-obrigatório, as atividades realizadas são diferentes e com níveis de complexidade que variam de uma turma para outra.

No CMEI Escola 01 (pela manhã), as crianças chegam, eles têm um momento de interação entre eles, com brinquedos, televisão, massinha de modelar.

Logo após, é ofertado café da manhã, às 8h, depois há momento educacional, em sala de aula, com foco em atividades escritas, lúdicas, aulas de psicomotricidade que auxiliam no desenvolvimento sensorial, no equilíbrio, aulas de arte.

Há horário específico todos os dias para dormirem e reporem suas energias bem como, 4 refeições durante o dia.

Na EEFM Escola 02, pela manhã, 7h30min, iniciam-se as aulas com conteúdos específicos de cada unidade curricular. Tais conteúdos e planejamentos são balizados por material fornecido pela gestão municipal e, este, engloba todos os conteúdos que serão necessários para a aprendizagem do período letivo.

O principal foco é o bem-estar físico e emocional da criança, a dedicação é muito maior no quesito cuidado não somente com o que falamos, tom de voz, postura e linguagem corporal, mas principalmente, em desenvolver linguagem e comunicação não-violenta (Sestari, 2022), pois pequenos gestos, mesmo que difundidos culturalmente, podem ferir e machucar não só fisicamente, e sim, emocional e afetivamente.

Percepção e relato da experiência

O período que compreende a realização do estágio não-obrigatório, na EEFM Escola 02, foi baseado em atividades pedagógicas e educacionais voltadas ao apoio e orientação dos

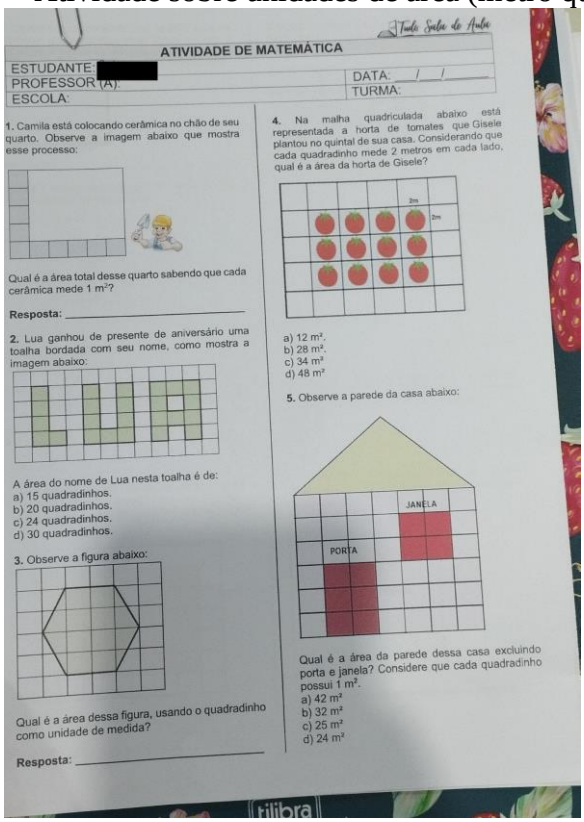
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

estudantes nas dificuldades em conteúdos regulares.

Pode-se listar várias ações, tais como: orientação durante as avaliações descritivas, auxiliar em dúvidas e encaminhamento da rotina escolar diária, verificar a aprendizagem das operações matemáticas formais, auxiliar nas produções de texto e interpretação, entre outros.

Na Figura 4, temos um exemplo de atividade desenvolvida em sala de aula, na unidade curricular de Matemática, na turma do 4° ano da EEFM Escola 02.

Figura 4 – Atividade sobre unidades de área (metro quadrado)


ATIVIDADE DE MATEMÁTICA

ESTUDANTE: [redacted]
PROFESSOR (A):
ESCOLA:
DATA: / /
TURMA:

1. Camila está colocando cerâmica no chão de seu quarto. Observe a imagem abaixo que mostra esse processo:

Qual é a área total desse quarto sabendo que cada cerâmica mede 1 m²?

Resposta: _____

2. Lua ganhou de presente de aniversário uma toalha bordada com seu nome, como mostra a imagem abaixo:

A área do nome de Lua nesta toalha é de:
a) 15 quadradinhos.
b) 20 quadradinhos.
c) 24 quadradinhos.
d) 30 quadradinhos.

3. Observe a figura abaixo:

Qual é a área dessa figura, usando o quadradinho como unidade de medida?

Resposta: _____

4. Na malha quadriculada abaixo está representada a horta de tomates que Gisele plantou no quintal de sua casa. Considerando que cada quadradinho mede 2 metros em cada lado, qual é a área da horta de Gisele?

a) 12 m².
b) 28 m².
c) 34 m².
d) 48 m².

5. Observe a parede da casa abaixo:

Qual é a área da parede dessa casa excluindo porta e janela? Considere que cada quadradinho possui 1 m².
a) 42 m²
b) 32 m²
c) 25 m²
d) 24 m²

Fonte: Acervo pessoal.

Atividades como a exemplificada na Figura 4, são utilizadas com o principal objetivo de reforçar os conceitos e conhecimentos sobre unidades de medida, especificamente aqui, o metro quadrado (Aguiar, 2006).

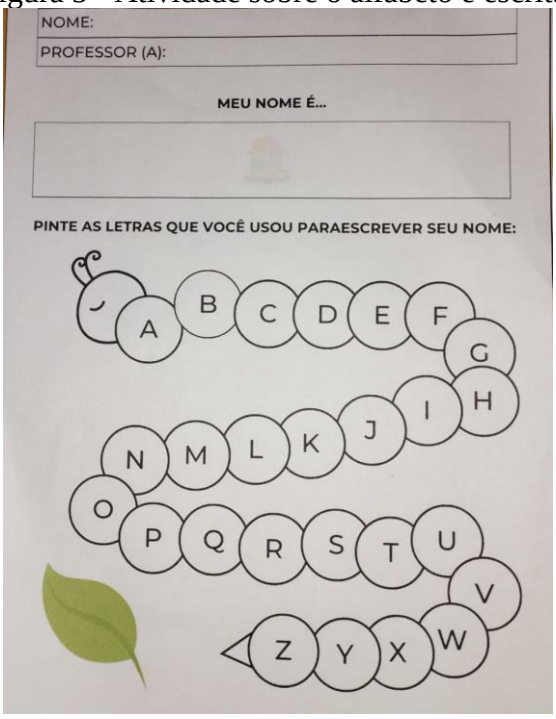
O conceito de área foi desenvolvido com bastante facilidade, aceitação e compreensão pelos alunos. Esta proximidade com o concreto e com o senso comum é uma ponte que permite a transposição para conceitos formais e abstratos na caminhada escolar e de desenvolvimento da criança.

Na Figura 5, é apresentada uma atividade desenvolvida na turma do Maternal III, no CMEI Escola 01

O objetivo desta atividade, foi reforçar as letras do alfabeto já trabalhadas em sala, assim como o reconhecimento das letras que compõem o nome de cada criança, além da escrita e ordem correta das letras que fazem parte do seu nome. São atividades que envolvem o reconhecimento da letra do nome da criança e motricidade em desenhar e escrever ou copiar esta letra ou mesmo, colorir.

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

Figura 5 - Atividade sobre o alfabeto e escrita.



Fonte: Acervo pessoal.

Fazendo um paralelo entre as duas experiências vividas entre as duas instituições, é claro que foi um período de crescimento e também desafiador o período das atividades no CMEI Escola 01 na questão do conteúdo que engloba o currículo escolar e pelo fato de que não é um assunto abordado diretamente no curso de graduação em licenciatura em há o vínculo da professora estagiária.

Já na EEFM Escola 02, o foco é a educação básica, anos iniciais, e pelo perfil associado ao curso de vínculo da professora estagiária, torna-se mais próximo do perfil esperado e os conhecimentos necessários, tanto acadêmicos quanto psicossociais.

Quanto às questões que envolvem a alfabetização, é um contexto que favorece ao professor estagiário auxiliar e sanar as dúvidas dos alunos, por serem conceitos básicos e fundamentais para as séries seguintes.

Por algumas vezes houve a dificuldade com os conteúdos do EF por serem muito específicos de cada e por abordarem assuntos que, infelizmente, não tive a oportunidade de voltar a revisar desde que terminei a escola e não foram abrangidos no curso de graduação.

Em todos os momentos, foi necessário preparação antes de cada aula ou atividade desenvolvida em sala, para que pudesse auxiliar os alunos, de forma a trazer segurança na prática pedagógica e passar com clareza e assertividade aos estudantes.

A reflexão é no contexto de que a professora estagiária é licencianda em Matemática mas atendia a aulas de conteúdos como Geografia, História e Ciências que não são focos nem objetivos de seu curso de graduação.

Este fato é um fato que merece destaque e que acredita-se ser realidade em muitos estágios não-obrigatórios realizados em parcerias de universidade e instituições de ensino, apesar de não termos dados para validar ou refutar esta hipótese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste relatório de estágio não-obrigatório, foi compartilhar experiência inicial na área da educação, além de apresentar os principais desafios enfrentados ao longo desta jornada de aprendizagem, mostrar as principais diferenças entre as instituições de ensino apresentadas e destacar a importância de ambas para o desenvolvimento escolar dos alunos.

A caminhada dos acadêmicos de Licenciaturas é um crescimento que culmina com a graduação, mas que não se encerra na mesma. É aprendizagem e troca de saberes diário, entre colegas, entre professores e orientadores, equipe pedagógica e vivências com os estudantes, família e comunidade em que está inserido o ambiente escolar.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem à UTFPR-PB pela organização e encaminhamentos dos trâmites relacionados à parte administrativa e legal do estágio não-obrigatório; à EEFM Escola 02 e ao CMEI Escola 01 pela oportunidade da experiência e vivência profissional e a todos os servidores e equipe pelas orientações e momentos compartilhados.

REFERÊNCIAS

Aguiar, M. C. A. (2006). **O desenvolvimento do conceito de espaço da criança e a Educação Infantil: esquemas e interações socioafetivas em situações problemas.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

AURELIANO, F.E.B.S.; QUEIROZ, D.E.D. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, v. 39, p. e39080, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469839080. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação MEC. **Base Nacional Comum Curricular BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

FIALHO, I.; CID, M.; COPPI, M. Vantagens e dificuldades na utilização de plataformas e tecnologias digitais por professores e alunos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280050, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280050. Acesso em 20 set. 2024.

LOPES, A. R. L. V.; GOLIN, Ana Luiza; GIACOMELLI, C. P.; KLEIN, M. L. Ensinar e aprender o conceito de número nos anos iniciais: o clube de matemática. **ACTIO**, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 652-674, set./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio. Acesso

em: 20 set. 2024.

MACHADO, A. P.; SOUZA, P. P. D. V. ; FACIN, E. Inovação na Educação Infantil tendo como foco a aprendizagem baseada no ensino híbrido. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 41, 16 de novembro de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/39/inovacao-na-educacao-infantil-tendo-como-foco-a-aprendizagem-baseada-no-ensino-hibrido. Acesso em: 20 set. 2024.

MACHADO, Q. D. Z. **Socializar brincando: uma experiência prática na Educação Infantil.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em http://www.lume.ufrgs.br. Acesso em: 20 set. 2024.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2013.

SANTOS, C. W. **Neuroaprendizagem com metodologias ativas: um olhar discente.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2022. *E-book*.
SESTARI, P. **Como a comunicação não-violenta auxilia no dia a dia da Educação Infantil?** Associação Nova Escola, 13 mar. 2022. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21152/como-a-comunicacao-nao-violenta-auxilia-no-dia-a-dia-da-educacao-infantil. Acesso em: 20 set. 2024

SILVA, L. D. T. A.; DIAS, M. R. G.; LUQUETTI, E. C. F.; TEODORO, C.R. Breve reflexão sobre o papel da creche e suas potencialidades para o desenvolvimento infantil. **Revista Educação Pública**, v. 24, nº 22, 25 de junho de 2024. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/22/breve-reflexao-sobre-o-papel-da-creche-e-suas-potencialidades-para-o-desenvolvimento-infan

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Resolução nº 8152, de 02 de dezembro de 2021. Estabelece a Política de Inovação da Universidade de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 03 dez. 2021. Seção 1, p. 41.til. Acesso em: 20 set. 2024

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ UTFPR. Resolução do Conselho de Graduação, Ensino e Pesquisa nº 186, de 6 de setembro de 2022. Regulamenta o estágio curricular supervisionado dos cursos de Licenciatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 16 set. 2022. Disponível em: https://www.utfpr.edu.br/documentos/graduacao-e-educacao-profissional/prograd/diretrizes-e-regulamentos/licenciatura/regulamento-estagio-licenciatura_-final.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Maiane Gomes Pinto[1], Flávia Jordana dos Santos Azevedo[2]

Resumo

Este trabalho é um relato de experiência vividas por meio do estágio supervisionado, a partir das observações e práticas dos alunos do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Oeste do Pará, Campus Rondon, desenvolvido a partir da disciplina de estágio supervisionado II nas turmas do ensino fundamental 2º da escola Pedro Alvares Cabral. Este relato tem como finalidade compartilhar as experiências vivenciadas pelas discentes durante a realização do estágio supervisionado na escola, com o intuito de contribuir para uma maior reflexão sobre as teorias vistas dentro das universidades e as práticas realizadas em sala de aula. Metodologia utilizada está pautada na pesquisa bibliográfica e da abordagem etnografia, levando em consideração as ideias de Ezpeleta e Rockwell (1987 e 2009) por meio de diversas técnicas de pesquisa como, registro fotográfico, diário de campo, analise dos cadernos do alunos e planos de aula do professor supervisor. Por meio dos resultados encontrados percebe-se a importância do estágio supervisionado para a formação discentes é possível afirmar que o estágio é uma etapa essencial e fundamental da graduação, pois é nele que o graduando estabelece relações entre teoria e prática, colocando conhecimento em prática e assim sua identidade profissional.

Palavras-chave: Estágio. Formação inicial. Experiências.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata as experiências das discentes do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Oeste do Pará, por meio das observações e práticas realizadas na regência nas turmas do ensino fundamental 2º desenvolvida na disciplina de estágio Supervisionado II, sob orientação do professor Diego Marinho de Góis, realizado na escola Pedro Alvares Cabral. O estágio contribui para o desenvolvimento de reflexões sobre as teorias estudadas dentro da universidade e suas práticas realizadas em sala de aula. Este Estágio Supervisionado II tem caráter teórico-prático e está voltado para a prática docente no Ensino fundamental de uma escola pública. Ele corresponde às 100 (cem) horas, das 400 (quatrocentas) horas definidas pela Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, na área de formação e atuação na educação básica.

O estágio supervisionado é importante para desenvolvimento de competências e habilidades do professor, uma experiência que cada acadêmico tende a passar, essencial e obrigatório, pois tende a levar os discentes graduando para se familiarizar com o ambiente de trabalho, colocando a prova seus próprios limites e conhecimento com os desafios da profissão que é a sala de aula.

---

[1] Graduanda do curso de licenciatura em História, Universidade Federal do Oeste do Pará, maianegomes519@gmail.com.
[2] Graduanda do curso de Licenciatura em História, Universidade Federal do Oeste do Pará, flaviaazevedo077@gmail.com.

A metodologia utilizada no desenvolvimento do estágio supervisionado é a mesma que sustenta esse relato, a mesma está pautada na pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental. Severino (2007, p. 120) faz uma definição para a observação participante, segundo ele "É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa". E por meio da abordagem etnográfica, levando em consideração e observação participante nos moldes propostos por Ezpleta e Rockwell (1987 e 2009) por meio diversas técnicas de pesquisa, como entrevistas, diário de campo, registros fotográficos,analises dos cadernos dos alunos, plano de atividades do professor, pesquisa bibliográfica e documental.

As observações e praticas docentes foram realizada nas turmas em três turmas no turno matutino, sendo elas ,7ª ano (A), 8ª ano (B), e 9ª ano (A), as turmas possuíam rotinas e ritmos diferentes. A turma do 7ª ano A, acompanhamos as quartas-feiras, com duas aulas por semana, a mesma contava com uma grande quantidade de alunos, em sua maioria com idade entre 12 a 14 anos, e havia na classe, dois alunos com TEA, (Transtorno do Espectro Autista). Observamos na sala de aula recorrentes problemas técnicos, como ar-condicionado e ventiladores quebrados.

A turma de 8ª ano, tinha um número reduzido de alunos, comparada às outras turmas, apresentavam comportamento tranquilo e eram participativos, demonstrando interesse nas aulas Os alunos possuem entre 13 a 14 anos. A turma do 9ª ano era uma turma grande, bastante agitada, mas ao mesmo tempo participativos, que demonstravam interesse nos conteúdos que trabalhamos.

A unidade escolar fica localizada no município de Santarém/PA. A atividade de estágio que foi realizada durante o período dois meses, dividida em dois momentos, o primeiro foi a observação da documentação da escola, da turma, estudo dos documentos e análise da turma (planejamento das aulas de regência realizado juntamente com a professor regente), o segundo momento foi a aplicação das teorias de estudos adquiridas na universidade para a prática dentro da sala de aula. Por meio da realização dos estágios percebe-se a importância de tal disciplina para o curso de licenciatura em História, onde o graduando além de aplicar suas teorias na prática também leva para as escolas todo o conhecimento adquirido ao longo do curso na universidade. Diante dos resultados alcançados e da vivência na unidade, torna-se evidente a importância dos estágios nos cursos de formação dos professores sendo ele essencial, já que o cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

O estágio contribui de todas as formas para a formação profissional e competente do educador se o mesmo seguir as teorias e a prática necessária para a realização do seu trabalho.

DIÁRIO DE CAMPO: REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Sendo a observação à primeira etapa do estágio, a qual possibilita ao graduando conhecer a realidade da instituição estagiada de perto, observar os desafios enfrentados pelos professores em seu cotidiano e perceber que em breve também os enfrentará tornando-se um professor, e aprender a lidar com eles e até mesmo superá-lo se possível. O estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pedro Álvares Cabral, que teve sua construção iniciada no dia 29 de abril de 1968, e inauguração oficial no dia 19 de setembro do mesmo ano com o nome de Grupo Escolar Pedro Álvares Cabral. Deste Grupo Escolar originou-se a atual escola, que, por ser uma das maiores escolas de Santarém, recebe um grande número de alunos que vêm de variados bairros da cidade, e inclusive de comunidades rurais do

planalto Santareno, especialmente da região do Eixo Forte (onde também funcionam turmas em um anexo da escola). (PPP,2024-2028).

A escola é grande, bem iluminada, arejada. É composta por treze salas de aula– distribuídas em três pavilhões, secretaria, sala de Serviço de Orientação Educacional, Sala de Direção, Sala dos Professores, Cozinha e refeitório (áreas cobertas), depósitos, vestiários e banheiros e, ainda, um laboratório multidisciplinar, o laboratório de informática e um mini auditório. Há no ambiente da escola, árvores, plantas e hortas devidamente cuidadas, que harmonizam o lugar.

O professor supervisor foi Raimundo Iltomar Reis Silva, este que, monitorou-nos em 3 turmas, é graduado em licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA) desde 2006. O professor também possui graduação em Educação Física, ele fala que escolheu a carreira de professor de História após sua formação anterior, na qual, não se identificou, decidindo fazer História, e hoje está com o mestrado em andamento.

O professor explica o conteúdo de forma dialogada, usando a lousa poucas vezes, passa conteúdo e atividades do livro didático para os alunos, tais quais, eles devem copiar do livro para o caderno, uma vez que, os livros didáticos não podem ser riscados, no final do bimestre, o professor analisa os cadernos, contando se todas as atividades foram feitas, e aplica a nota.

No decorrer do estágio foi possível observar que o professor possui boa comunicação com a maioria dos alunos, não só dentro de sala de aula, notou-se que ao andar pelos pavilhões da escola, o professor é constantemente parado por alunos para diálogos do dia-a-dia, e vice-versa. O professor demonstra que a maior dificuldade para lecionar história é a falta de interesse dos alunos, que se distraem constantemente com o celular em sala de aula, mesmo ele sendo rígido quanto ao uso do celular.

AULAS DE OBSERVAÇÃO

Iniciamos o estágio de observação no dia 19 de fevereiro do ano 2024, no turno da manhã, às segundas, e ficávamos de 10h45min às 12h15min, na turma de 7ª ano. Planejamos todo o cronograma baseado neste horário, no intuito de gerenciarmos aulas em sequência didática. No entanto, na segunda semana de março, todo o horário da escola foi modificado, impactando na nossa organização, passando assim, a reorganizar nosso calendário para as terças e quartas.

19/02- Visitação à escola, para entrega de carta de apresentação, e verificação do horário escolar, e já iniciando a observação. O professor passou avaliação diagnóstica neste dia.

26/02- Observação no 7ª ano, de 10h45min às 12h15min, neste dia a sala estava com ventiladores e centrais de ar com problema, ficando sem qualquer alívio de calor. O professor entregou avaliação diagnóstica realizada na semana anterior, solicitando que os
Alunos que não tivessem levado o livro didático, que copiassem a prova no caderno. Logo depois, ele começa a corrigir atividade da semana anterior, assim, prosseguiu até o final da aula.

28/02-Observação no 8ª ano, de 9h às 10h45min, O professor entregou avaliação diagnóstica realizada na semana anterior, solicitando que os alunos copiassem a prova no caderno, e também destacou páginas do livro didático para eles copiarem no caderno. Logo depois, ele começou a corrigir atividade da semana anterior, assim, prosseguiu até o final da aula.

28/02-Observação no 9ª ano, de 07h30min às 9h, O professor entregou avaliação diagnóstica realizada na semana anterior, solicitando que os alunos copiassem a prova no caderno, e também destacou páginas do livro didático para eles copiarem no caderno. Logo depois, ele começou a corrigir atividade da semana anterior, assim, prosseguiu até o final da

aula e mandou os demais que não tinham feito, colocar as atividades em dia.

04/03- Observação no 7ª ano, de 10h45min às 12h15min, O professor iniciou a explicação sobre idade moderna, e perguntou se a turma lembrava da tabela de séculos que ele havia feito, e os alunos disseram que não, então o professor fez novamente no quadro uma tabela de séculos no quadro, e os alunos copiaram no caderno. No final da aula, o professor passou uma atividade de pesquisa para ser feita em casa, sobre as caravelas.

06/03- Observação no 7ª ano, de 9h às 10h45min, o professor continuou a aula sobre a idade moderna, em seguida ele corrigiu as pesquisas feitas sobres a caravelas e passou exercício do livro didático.

06/03- Observação no 8ª ano, de 7h30min às 9h, o professor em seguida ele corrigiu as atividades que os alunos copiaram do livro didático. Quando se fala da relação da professora com os alunos, observa-se que os mesmos possuem uma relação muito boa, sendo que durante todos os dias de observação a professor mostrou ser muito brincalhão.

REGÊNCIA: A EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA

No dia 20 de março, realizamos uma aula oficina sobre expansão marítima europeia no 7 ano, seguindo as ideias indicadas por Isabel Barca. Buscou-se nessa aula apresentar os motivos que levaram ao processo europeu de expansão marítima, e os impactos de tal. Os conteúdos desenvolvidos foram: As explorações marítimas, as riquezas do Oriente (as especiarias), a rota para as Índias, instrumentos e técnicas de navegação, o dia-a-dia em alto mar (A tripulação, fome e sede, perigos), Impactos da expansão. Nessa aula houve análise de imagens e mapas, relacionados às rotas de comércio e aos mitos que haviam sobre as viagens que eram realizadas. Foi realizada a produção de um exercício em dupla, se tratando de um mapa mental prático. A metodologia empregada foi aula expositiva e atividades em duplas. Os resultados foram positivos, a avaliação acabou sendo um atrativo para a turma que colaborou sendo participativa.

Figura1: aula sobre expansão Marítima Europeia.

Fonte: autores

REGENCIA: URBANIZAÇÃO E MODERNIZAÇÃO DAS CIDADES NO INÍCIO DO SÉCULO XX.

No dia 20 de março, realizamos uma aula oficina sobre urbanização e modernização das cidades no início do século xx no 9 ano, seguindo as ideias indicadas por Isabel Barca,

Sobre o uso de fontes. Os conteúdos desenvolvidos foram: as reformas urbanas no Rio de Janeiro, o Bota-a baixo, os cortiços. A modernização das cidades. Nessa aula houve comparação de imagens do livro didático e do slide para melhor entendimento do assunto, também foi utilizado um trecho do capítulo "cortiços" da obra Cidade Febril de Sidney Shalhoub, para retratar como foi este processo para a população pobre que viviam nos cortiços. A metodologia empregada foi aula expositiva com auxílio de recursos audiovisuais. Os resultados foram positivos, apesar de aspectos positivos, percebe-se a dificuldade dos alunos com a leitura e interpretação de textos, e concentração a leitura, porém a atividade de comparação foi proveitosa, contendo bastante participação.

REGENCIA: REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

No dia 26 de março, realizamos uma aula oficina sobre a primeira fase da Revolução industrial da manufatura à maquino fatura no 8 ano, buscando compreender como ocorreu a primeira fase da Revolução industrial. Os conteúdos desenvolvidos foram: as mudanças no modo de produção, as manufaturas, as inovações tecnológicas, as mudanças na indústria têxtil, a sociedade industrial, crescimento das cidades. Foram utilizadas gravuras dos livros didáticos e do slide, para retratar as inovações do período, as fábricas, e os impactos ambientais, com isso, foi discutido com os alunos como ocorreu essa Revolução, e as transformações a partir dela, enfatizando quais os impactos para o período e para os séculos seguintes. Foi realizada uma atividade oral, sobre de que forma as transformações causadas pela Revolução industrial estão presente no dia a dia de cada uma metodologia empregada foi aula expositiva com auxílio de recursos audiovisuais. Os resultados foram positivos, os alunos mostravam domínio do assunto, e expuseram suas opiniões sobre o tema, mostrando assim, seus pensamentos críticos.

REGENCIA: AULA OFICINA SOBRE A REVOLTA DA VACINA

No dia 27 de março, realizamos uma aula oficina sobre a revolta da vacina através no 8º ano, iniciamos a aula perguntando se os alunos sabiam o que foi a revolta da vacina, alguns responderam que sim e a maioria não, solicitamos que os que falaram sim, que falasem sobre o que discorrer sobre o assunto. Logo em seguida retomamos o assunto da aula passada, indagando o que os alunos lembram, e escrevendo na lousa, assim introduzindo o assunto desta aula e formando um mapa mental para que a aula fique mais acessível. A aula foi abordada com um breve levantamento diagnóstico do conhecimento dos alunos para a realização da explicação, com isso abordar, serão questionados quanto, o que seria uma revolta? Espere que os alunos respondam que discorre sobre um processo político-militar, manifestação coletiva de rebeldia, desordem etc.

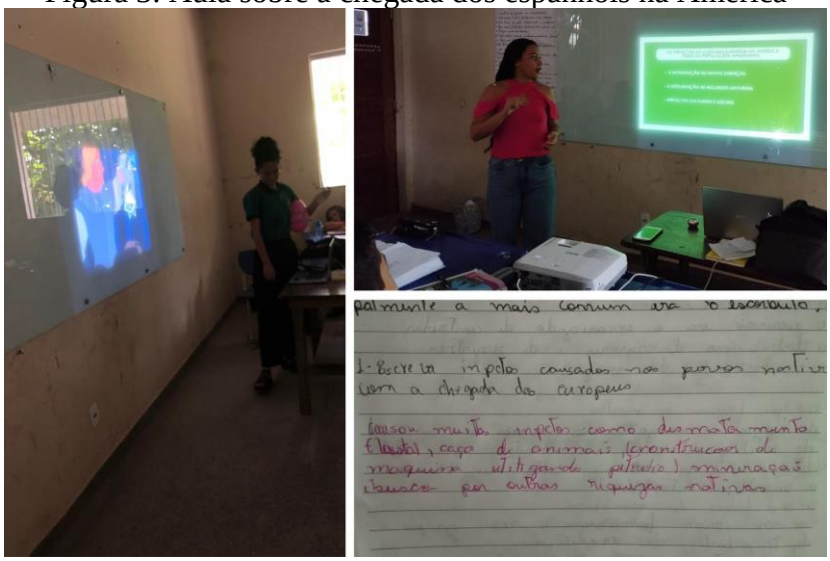
Figura 2: Aula sobre a Revolta da Vacina

Fonte: autores

REGENCIA: A CHEGADA DOS ESPANHOIS NA AMÉRICA

No dia 03 de abril, realizamos uma aula oficina sobre A chegada à América sob o olhar da obra cinematográfica Pocahontas (1995), no 7º ano, visando analisar os diferentes impactos da chegada europeia na América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência. Os conteúdos desenvolvidos foram: a chegada dos espanhóis à América, principais rotas da expansão marítima europeia (séculos XV-XVI), ocupação humana nas Américas, os primeiros contatos entre nativos e europeus. Utilizamos trechos do filme Pocahontas para analisarmos o processo de contato entre europeus e nativos, enfatizando que a obra é apenas uma maneira de vermos a situação, e que no filme, por vezes, o acontecimento acaba sendo romantizado, se discutiu os impactos desse contato, utilizando trechos do filme Pocahontas, em que, é exibido a exploração dos recursos naturais, com isso, o desmatamento, degradação pela busca de minério, também será tratado os impactos sociais e culturais e introdução de novas doenças que acabou causando a dizimação dessa população. A metodologia empregada foi aula expositiva com auxílio de recursos audiovisuais. Os resultados foram visivelmente positivos, os alunos demonstraram interesse pelo assunto a partir do filme, e mostraram entender que o filme é apenas uma forma de ver o processo, porém também tem suas problemáticas.

Figura 3: Aula sobre a chegada dos espanhóis na América



Fonte: autores

REGENCIA: A REVOLTA DA CHIBATA

No dia 03 de abril realizamos a aula sobre a revolta da chibata com o objetivo de analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços identificando os processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizam a liberdade, a cooperação, a autonomia. Utilizamos para esta aula, a estratégia de aula expositiva, e participação dos alunos. Materiais Usados: Pincel, quadro branco, livro didático. Inicialmente abordamos alguns pontos chaves para explicar o tema, como: onde ocorreu, qual o contexto histórico, o que foi a Revolta da Chibata, qual ou quais seus líderes e sua conclusão.

A avaliação ocorreu por meio da leitura da Carta dos marinheiros enviada ao Governo Federal, pelos alunos que logo depois produziram um texto identificando quais eram as reivindicações que os marinheiros buscavam.

REGENCIA: O DIA A DIA DOS TRABALHADORES NA 1º FASE DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL.

No dia 23 de abril realizamos aula sobre o cotidiano dos trabalhadores na revolução industrial inicialmente apresentamos o objetivo aos alunos, escrevendo-o no quadro para a turma. Fazendo uso de projetor, de forma que a leitura fosse coletiva sobre o assunto. Os resultados se deram através do maior conhecimento que tiveram por meio da leitura para o desenvolvimento do texto. Daremos início na aula por meio de questões norteadoras que exploram o conceito de “mundos do trabalho” tal qual desenvolvido pelo historiador inglês Eric Hobsbawm. Através de perguntas como: Qual a importância do trabalho na organização do nosso mundo? Hoje, a identidade das pessoas está ligada ao trabalho que elas exercem. Fazendo que os alunos percebam que o objetivo da aula é compreender que o trabalho é uma dimensão fundamental da organização do mundo contemporâneo, mas também que o surgimento das indústrias as condições de trabalho eram péssimas. Pedimos a um aluno que leia o trecho para a turma do texto que está no livro didático. Utilizamos de materiais, a estratégia de aula expositiva com recursos audiovisuais, e participação dos alunos, materiais usados: Pincel, quadro branco, livro didático.

Figura 4: Aula oficina sobre a 1ª fase da revolução

Fonte: autores

REGENCIA: A EXPANSÃO MARÍTIMA

No dia 24 de abril, realizamos uma aula oficina sobre os conflitos entre Portugal e Espanha durante a expansão, no 7 ano, pretendendo identificar no continente americano quais territórios foram conquistados por portugueses e espanhóis. Os conteúdos desenvolvidos foram: os europeus depois da expansão marítima, o Tratado de Tordesilhas, a contestação do tratado. No desenvolvimento da aula, foi explicado como era a relação de Portugal com a Espanha no período da expansão marítima, foram analisados mapas e termos do tratado de Tordesilhas, e as contestações feitas ao tratado, foi debatido com os alunos o depois da expansão marítima para os europeus. A metodologia empregada foi aula expositiva com auxílio de recursos audiovisuais e mapas. Os resultados foram diversos, uma vez que, os alunos foram mostrando com o passar do tempo a habilidade de análise do que se propunha, mas há dificuldade de leitura de mapas, o que acaba dificultando o desenvolvimento do assunto.

REGENCIA: GUERRA DE CANUDOS

No dia 24 de abril realizamos a aula oficina sobre a Guerra de Canudos para compreender as organizações da população como forma de resistência frente a um governo autoritário que não atendia aos direitos básicos da sociedade que se encontrava em péssimas condições de vida durante a Primeira República. Compreender as opressões e desigualdades sociais provenientes do governo autoritário. Será utilizado para esta aula, a estratégia de aula expositiva, e participação dos alunos. Utilizamos de tais materiais: Pincel, quadro branco, livro didático, data show, imagens ilustrativas. A avaliação foi realizada de forma gradual, observando a turma durante a aula, pela sua participação quando eram levantadas questões referentes ao assunto.

REGENCIA: INTRODUÇÃO A REVOLUÇÃO FRANCESA

No dia 30 de abril realizamos a aula sobre a revolução francesa e os seus desdobramentos, no 8º ano, foi utilizado para esta aula, a estratégia de aula expositiva com recursos audiovisuais, e participação dos alunos. Materiais Usados: Pincel, quadro branco, livro didático. Inicialmente perguntamos sobre o seria revolução francesa, e muitos não souberam

respondem; logo em seguida retomamos o assunto da aula passada, indagando o que os alunos lembravam, e escrevendo na lousa, assim introduzindo o assunto desta aula e formando um mapa mental fazendo com que a aula ficasse mais acessível. Fizemos um breve levantamento diagnóstico dos conhecimentos dos alunos para a realização da explicação, com isso abordamos que o Brasil é uma república presidencialista, que quer dizer que a cada 4 anos, os brasileiros vão às urnas escolher o presidente e tecnicamente o mais votado vence. Essas eleições ocorrem em boa parte do mundo, seja qual for o sistema político, ou seja, o povo escolhe a sua representatividade o presidente.

No entanto nem sempre foi assim; houve um tempo que na maioria dos lugares os reis e rainhas tinham poderes absolutos, permaneciam no poder por toda vida e herdaram os tronos dos pais, ou seja, o povo não tinha direito de escolher os governantes. A revolução Francesa vai ser o processo que será o estopim para a queda da nobreza e a ascensão da burguesia na França. Pedimos aos alunos para a que trouxessem registros da aula, que possam fazer observações, e perguntas relacionadas ao que está sendo exposto. Realizamos em sala de aula, a produção de uma atividade individual de análise sobre os impactos do surgimento da revolução francesa através de duas questões objetivas que copiamos no quadro.

Nas aulas de regências utilizamos o método de aula-oficina com as turmas, atividade típica de uma aula-oficina poderia incluir a elaboração de um plano de aula utilizando uma metodologia ativa, onde os participantes devem refletir sobre os objetivos de aprendizagem, as estratégias a serem utilizadas e a avaliação dos resultados. Usando como referencial teórico Isabel Barca, que tras esses elementos, o que torna uma experiência rica e transformadora para educadores em formação.

A IMORTANCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio é essencial para a formação dos graduandos, os mesmos precisam compreender que “o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 29). Partindo desse ponto de vista, é no estágio também que se percebe que tipo de profissional será o estágio. Nesse sentido, o estagiário deverá possuir um repertório de informações e habilidades constituídas pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, decorrente do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, assim como da consolidação posterior da atuação profissional, conforme os princípios que norteiam a base nacional comum para formação inicial e continuada (DCN, 2015).

Dessa forma, Santos (2004), afirma que para entender a prática enquanto práxis é necessário assumir a indissolubilidade entre a teoria e a prática. Contudo, via de regra, a área de formação de um sujeito não pode ser caracterizada de forma mecânica, visto que, trata-se da construção de um trabalho produtivo baseado em concepções epistemológicas e historicamente situado, visando à relação entre trabalho material e imaterial. Nesse sentido, a práxis requer dinamismo, interação e o diálogo necessário para o aprofundamento do fazer reflexivo e refletido. É fundamental compreender que a importância do processo de estágio ultrapassa a simples apropriação de conhecimento, pois “o aprendizado adequadamente organizado ressalta num melhor com rendimento dos alunos.

O estágio supervisionado é um componente essencial na formação de professores, sendo o elo entre teoria e prática. O texto de Ana Maria Pessoa de Carvalho traz à tona a importância desse momento formativo, que muitas vezes é subvalorizado ou mal conduzido nas instituições de ensino superior. A discussão é relevante, pois contribui para a melhoria da qualidade da educação ao formar professores mais preparados e conscientes de suas práticas. Carvalho

argumenta de forma convincente sobre a necessidade de uma orientação adequada durante o estágio. Ela utiliza exemplos práticos e teorias educacionais para embasar suas opiniões, reforçando a ideia de que a orientação contínua e colaborativa é crucial para o sucesso dos estagiários. As sugestões de Carvalho sobre a integração dos estágios ao currículo dos cursos de licenciatura são valiosas. Ela propõe atividades que promovem a construção do conhecimento pedagógico e valorizam a profissão docente, o que pode ser extremamente útil para formadores de professores e gestores educacionais.

RELATO DAS DIFICULDADES

No decorrer do estágio, tivemos algumas dificuldades, primeiramente devido às mudanças de horários das aulas, pois, depois de um mês, a escola modificou toda a grade de horário escolar, o que acabou sendo desafiador, uma vez que, houve a necessidade da reorganização de aulas já elaboradas, atrasando o desenvolvimento do estágio. Outro problema, é a falta de recursos audiovisuais na escola, a escola possui 3 projetores, funcionando apenas um, porém tendo acesso dificultoso, o que acabou nos limitando, no entanto, este desafio foi solucionado depois de esforço das estagiárias para empréstimo de projetor tendo sucesso. Vale ressaltar, que tivemos como adversidade, a divisão dos poucos horários com outra dupla de estagiários, com isso, por vezes, tínhamos que nos organizar no pouco tempo disponível para que ambas duplas pudessem realizar suas atividades.

BALANÇO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Os alunos do 7º,8ºe 9º demonstraram compreensíveis nas nossas aulas; com o professor regente aulas se dão sempre da mesma maneira com aula dialogada, exercícios do livro didático mas sem nenhum estabelecimento do que é explicado nas aulas, principalmente na turma do 9º ano, enquanto os alunos conversam e se dispersam pela sala, não tendo nenhuma materialização e aprendizagem de conteúdo por partes dos mesmos, assim é possível fazer com que o aluno centro da aprendizagem para uma prática na qual o jovem desempenha um papel ativo na construção do próprio aprendizado. Sendo assim, ele quem assume o papel de protagonista, interferindo diretamente no seu desenvolvimento os utilizando o aluno como exemplo fazendo relação com o conteúdo abordado.

O estudante deixa de apenas absorver conteúdos e passa a construí-los, com a ajuda dos professores e dos colegas. Abre-se espaço para a pesquisa, a exposição de ideias, os debates e a criação. Desse modo, o aluno é um aliado na busca pelo conhecimento, visto que a escola o motiva a criar o seu caminho de aprendizagem. Nesse modelo, o professor atua como um mediador no processo de ensino. O objetivo é que os estudantes encontrem o próprio caminho e desvendam as informações mais relevantes, sempre com o acompanhamento dos docentes colocar o aluno no centro da aprendizagem é importante para que os estudantes se desenvolvam de maneira completa, adquirindo habilidades relevantes para o futuro. O objetivo, portanto, é proporcionar uma formação integral, contribuindo para que os jovens criem um projeto de vida e fiquem mais preparados para o futuro. A escola, portanto, passa a ter um papel fundamental no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Desenvolve a autonomia Um dos grandes benefícios é oferecer autonomia ao estudante, estimulando-o a buscar informação e a construir conhecimento, caminhando com seus próprios esforços. Isso não significa que ele será abandonado, pois os professores acompanharão o processo do início ao fim. Incentiva o pensamento crítico estando no centro do processo de aprendizagem, o estudante precisa buscar soluções e respostas, o que também ajuda a

desenvolver o pensamento crítico. Desse modo, ele aprende a fazer relações entre os assuntos, entende que existe mais de um lado em cada situação, e começa a expor ideias e opiniões de acordo com sua visão de mundo. Estimula a criatividade A criatividade é outra característica bastante explorada com a aplicação desse conceito. As atividades exigem que o aluno pense "fora da caixa" porque a

Resolução dos problemas é construída de maneira única, sem um caminho já definido. Ele precisa fazer escolhas, passar por situações de tentativa e erro, manejar o tempo para a pesquisa e a execução da tarefa, entre outras situações que precisam de soluções criativas. Ensina o trabalho em equipe Muitas das atividades que permitem a aplicação desse modelo são realizadas em equipe. Isso permite que os estudantes trabalhem em conjunto para solucionar os problemas e concluir as tarefas. O potencial de cada aluno complementa o do outro, e isso contribui para o alcance de resultados mais positivos. Sendo assim, há uma troca de informações constante, que colabora para o desenvolvimento de habilidades relevantes, como liderança e relacionamento interpessoal. Algumas ações e metodologias ajudam as escolas a colocarem o aluno no centro da aprendizagem como prática de ensino. Aliar a tecnologia e estratégias inovadoras nesse processo, no entanto, é muito importante para ter bons resultados.

Escutar os estudantes, por exemplo, é fundamental para colocá-los como protagonistas. Nessa nova abordagem, os professores também podem incentivar a turma a tentar encontrar os meios para chegar às respostas, ou seja, os educadores precisam permitir que os alunos tomem decisões na sala de aula. Com isso, eles terão a percepção de que são os personagens principais da dinâmica pedagógica, com um papel ativo no planejamento e condução das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar o estágio supervisionado foi uma oportunidade única e indispensável para a aquisição de novos conhecimentos para nós acadêmicos e futuros professores, porque o estágio é o momento em que as teorias aprendidas por nós acadêmicos são aliadas à prática, seja, é o momento onde o estudante enquanto estagiário experimenta e atua formalmente em seu campo de formação, e busca ainda assimilar os aspectos teóricos com aspectos práticos. O ofício de professor é uma grande responsabilidade e um desafio muito grande o qual os mesmos enfrentam diariamente, o qual é dificultado com a falta de recursos por partes das escolas, as quais são mantidas pelo poder público.

O docente reflexivo, como profissional do conhecimento, realiza a sua prática com uma concepção de um saber sempre reconstituído e resinificado, e, sobretudo perceber a necessidade em assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva da nossa prática educativa diante da realidade de e a partir dela, para que possamos buscar uma educação de qualidade, que é garantido em lei (LDB - Lei nº 9394/96), onde essa educação é oferecida para todas as crianças na idade certa. O Professor precisa assumir o papel de mediador, não apenas de transmissor do conhecimento por que os alunos devem buscar o conhecimento onde o mesmo torna-se mais significativo para o estudante. Ao final do estágio supervisionado II, percebemos que ser um profissional da educação é o que realmente queremos, embora o curso de pedagogia tenha uma grande amplitude, é maravilhoso poder contribuir para o crescimento intelectual das crianças e ao mesmo tempo contribuir também para sua formação quando cidadãos.

A experiência que adquirimos durante o desenvolvimento de cada estágio é fundamental para o nosso crescimento quanto acadêmico e futuros profissionais que seremos, onde nossa experiência somada com nosso conhecimento é essencial para que possamos ajudar com que as crianças pelas quais somos responsáveis dentro da sala de aula possam ser orientados, Realizar o estágio supervisionado II no ensino fundamental anos finais , foi desafiador, devido às

adversidades encontradas na escola e dentro de sala de aula com os alunos, no entanto, foi gratificante , apesar das dificuldades, nós conseguimos contorná-las e conseguimos obter resultados positivos e por vezes estimuladores, tanto para nós, quanto para os alunos.

Os momentos de observações e regência foram significativos pois, o estágio na vida de um futuro professor, é indispensável para a nossa formação, uma vez que, com essa experiência pode-se ter contato direto com o cotidiano escolar, sala de aula e o dia a dia dos alunos e professor. Afinal, esse é um dos objetivos do estágio supervisionado obrigatório II, proporcionar aos estudantes a observação e regência em sala de aula a partir das aulas teóricas socializadas na universidade.

CITAÇÃO E REFERÊNCIAS

"O estágio supervisionado permite ao estudante vivenciar a realidade da sala de aula, promovendo a articulação entre teoria e prática" (Severino, 2007, p. 45).
Segundo Miranda e Silva (2029), a experiência do estágio é crucial para que o aluno desenvolva suas competências pedagógicas.
Os estágios devem ser planejados de forma integrada ao currículo dos cursos de licenciatura, com atividades que promovam a construção do conhecimento pedagógico e a valorização da profissão docente" (CARVALHO, p. 10).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Estágios de Regência: experiências didáticas na formação de professores. In: Os Estágios nos cursos de Licenciatura. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Observando e problematizando a Escola. In.: *Os Estágios nos cursos de Licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Os estágios nos cursos de licenciatura: desafios e possibilidades*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. Coleção ideias em ação

CARVALHO, Euzébio; ARAÚJO, Ordália. Planejar a aula de história para um ensino/aprendizagem substantivo (a pré-produção). Anais do III Simpósio Nacional de História da UEG. Iporá, agosto de 2013. p.336- 362.

CHALHOUB, Sidney. “Cortiços”. In: Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte imperial. São Paulo, Cia de Letras, 1996. pp. 15-59.

[23:17, 09/05/2024] +55 93 9169-7887: VOVELLE, Michel. A Revolução Francesa explicada à minha neta. São Paulo: Editora UNESP, 2007. Disponível em: <
Guilhotina: a ‘solução humana’”. Aventuras na História, 23 de outubro de 2017.

CARREIRA, Eduardo José Antunes. Representações e práticas violência política na Revolução Francesa: sobre as origens do conceito de terrorismo. Dissertação (Mestrado em História), Brasília, UnB, 2016.

CHALHOUB, SIDNEY. Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial. Editora Schwarcz: São Paulo, 2004.

FERREIRA, JORGE; DELGADO, LUCILIA DE ALMEIDA NEVES (org.). O Brasil republicano O tempo do liberalismo excludente - da Proclamação da República à Revolução de 1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HOBSBAWM, Eric. Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MOREL, Edmar. A Revolta da Chibata – Subsídios para a história de Sublevação na Esquadra pelo marinheiro João Cândido em 1910. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979. p. 84-85.

MASETTO, Marcos. Um plano e seus componentes. In: Didática: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997, p. 85-103.

MENDES, Marianna. A representação dos nativos americanos no filme Pocahontas. 2021. 49 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Cinema E Audiovisual, UFF, Niterói, 2021.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. História Sociedade e Cidadania 9º ano – 1º Edição. – São Paulo :FTD,2006. – (coleção, Sociedade e Cidadania).

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. “Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992.

Projeto Político Pedagógico da E.E.E.F.M. Pedro Álvares Cabral, 2020-2022.

ROGGENBACH, Diego. os motivos que levaram à expansão marítima portuguesa: a política, a fé e o imaginário mítico.2017.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Júlia Sousa Carvalho[1], Adriana Lima Monteiro Cunha[2]

Resumo

Esta pesquisa objetiva analisar as especificidades do estágio supervisionado e suas implicações no processo de aprendizagem docente dos professores do campo, além de socializar as experiências e aprendizados construídos na disciplina de Estágio Supervisionado II. O estudo é oriundo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), vinculado à Universidade Federal do Piauí (UFPI), e ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). O estágio supervisionado constitui uma etapa formativa teórico-prática que tem como principal função contribuir no processo formativo docente, ao permitir a articulação entre teoria e realidade/prática. Foi adotada a abordagem qualitativa, tendo como principais fontes de dados o relatório de Estágio Supervisionado, os planos de ensino e o projeto político pedagógico do curso. O estágio se revela como uma atividade formativa, investigativa e de pesquisa que contribui significativamente para a formação inicial dos futuros professores do campo, pois possibilita refletir sobre a profissão docente, o processo de iniciação à docência e a realidade das escolas básicas do campo.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Educação do campo. Formação docente. Realidade escolar.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é um componente curricular que assume papel de suma importância na formação docente, uma vez que possibilita a integração entre teoria e prática possibilitando a reflexão crítica acerca da profissão docente, além de possibilitar a aproximação entre a universidade e o contexto escolar. É o momento em que o licenciando se aproxima da realidade na qual irá atuar.

Embora erroneamente associado à parte prática dos cursos, o estágio é uma etapa formativa teórico-prática que tem como uma de suas funções principais auxiliar no processo formativo docente, uma vez que permite articular a realidade/prática à teoria estudada na instituição universitária, contando com a orientação do professor no âmbito da Universidade e com a supervisão do professor-supervisor na escola, dando ao aluno-estagiário a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar, aplicar seus saberes e se inteirar do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que constrói sua identidade profissional. Assim, o estágio é uma "atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis" (Pimenta; Lima, 2009, p.45).

No curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), o estágio é um componente curricular obrigatório que se apresenta como a oportunidade de compreender melhor o

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí (UFPI), juliasousaufpi@gmail.com
[2] Doutora e Mestra em Educação. Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), do Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE). E-mail: adrianamonteiro10@ufpi.edu.br

funcionamento das escolas do campo, considerando a dinâmica de relacionamentos no meio rural, constituindo-se como um instrumento de suma importância para o conhecimento e a integração do licenciando na vida acadêmica escolar que o espera.

O Estágio Supervisionado da LEdoC adota a Metodologia da Alternância, ocorrendo em dois tempos e espaços distintos: Tempo Universidade, sendo realizado no espaço da instituição universitária, e Tempo Comunidade, ocorrendo nas comunidades e escolas básicas do campo conveniadas, que recebem e acompanham alunos-estagiários durante a realização do estágio supervisionado.

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância é concebida em tempos e espaços distintos, abarcando o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, visando, assim, à articulação intrínseca entre a educação e a realidade, e a realidade específica das populações do campo (Molina, 2017). Portanto, desenvolvemos atividades acadêmicas, científicas e de extensão em tempos e espaços distintos, atravessando o Tempo da Universidade e o Tempo Comunidade.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo analisar as especificidades do estágio supervisionado e suas implicações no processo de aprendizagem docente dos professores do campo, além de socializar as experiências e aprendizados construídos na disciplina de Estágio Supervisionado II. Esta pesquisa é oriunda do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), vinculada a Universidade Federal do Piauí, e ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Usou-se como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, tendo como principal fonte de dados o relatório de Estágio Supervisionado, os Planos de Ensino e o Projeto Político do Curso.

Sendo o Estágio Supervisionado um componente curricular que conta com etapas formativas, esse estudo se concentra na etapa de observação da prática docente. Além disso, o estágio se mostra como um campo de conhecimento e de pesquisa que, além de fortalecer a integração entre teoria e prática, oportuniza alunos, professores e instituições de ensino a refletirem sobre questões como: o sentido da profissão, o papel do professor na sociedade, como ser professor, como é a realidade da escola, professores e alunos em seus níveis de ensino, entre outras.

Assim, a realização de pesquisas no estágio deve permitir uma compreensão mais profunda e uma análise crítica dos contextos em que os estágios são realizados. A pesquisa durante o estágio ainda oferece a oportunidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades investigativas e de pesquisadores, uma vez que podem elaborar projetos que permitam compreender e questionar as situações observadas durante o estágio. O estagiário, busca novos conhecimentos através da relação entre as explicações existentes e os dados empíricos impostos pela realidade que é percebida na postura investigativa.

Portanto, o estágio se revela uma atividade formativa, investigativa e de pesquisa, que contribui na vida dos futuros professores do campo quando os possibilitam refletir sobre a profissão docente, o processo de iniciação à docência, a realidade das escolas básicas do campo, os processos educativos, a formação inicial e contínua de professores do campo.

DESENVOLVIMENTO

O estágio se apresenta como um momento de suma importância para os licenciandos, uma vez que é o momento de aproximar a teoria aprendida com a prática docente. Segundo Pimenta (1995) é preciso conhecimento técnico e prático para garantir a aprendizagem, ou seja, a prática docente vai além da simples transmissão de conhecimento, sendo que exige estabelecimento de finalidades e intervenção intencional no processo de ensino-aprendizagem para transformar a realidade dos alunos dentro do contexto histórico e social.

Assim, sabendo que o estágio é considerando uma atividade teórico-prática, as disciplinas de Estágio Supervisionado buscam, inicialmente, fundamentar esse campo de conhecimento, demonstrando como a atividade prática é inseparável das atividades teóricas, uma vez que esta última é a base conceitual, a parte que possibilita a realização da primeira de forma eficiente.

As atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado II, antes de acontecerem na escola, se deram na universidade e buscaram discutir a importância do estágio na formação docente, orientar acerca da etapa burocrática de preenchimentos de fichas e cadastros dos alunos, supervisores e escolas, além de nortear o estágio a ser realizado na escola.

Sendo assim, o estágio é considerado um vasto campo de possibilidades, que vai além da complementação da carga horária obrigatória e processos burocráticos de preenchimento de fichas. Segundo Pimenta e Lima (2009), o estágio é uma atividade que possibilita aprender sobre os hábitos, comportamentos e cotidiano dos professores, o relacionamento deles com seus alunos e colegas, além de permitir que se observe as diferenças no comportamento das crianças e como são tratados pelos pais, professores e pela escola, levando a compreensão de elementos que interferem de forma decisiva na condução da sala de aula.

Zabalza (2014) afirma que, a partir do estágio, o estudante tem a chance de vivenciar o cenário da escola, estabelecendo contato e vínculo com esse lugar. Desse modo, o estágio se transforma em um espaço privilegiado de questionamentos e investigações que, tanto para quem exerce quanto para quem ainda não exerce a docência, pode ser um espaço de socialização de experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso, além de ser uma oportunidade de aprender com profissionais já experientes. Assim, a observação da prática docente contribui significativamente para a construção de conhecimento e formação docente dos alunos-estagiários.

O processo de observação que será descrito a seguir aconteceu em uma escola básica durante a disciplina de Estágio Supervisionado II, no 6º período do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), ofertado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE), Bom Jesus/PI.

A inserção da aluna-estagiária na escola foi facilitada por todos os integrantes do espaço escolar, sendo que alunos, professores, coordenação pedagógica, direção e demais funcionários foram muito receptivos ao recebê-la no espaço escolar. Essa boa receptividade trouxe conforto e abriu espaço para que se pudesse acompanhar de perto a rotina escolar, principalmente as aulas, o preenchimento de diário de classe, atribuição de notas aos alunos, organização de eventos com os alunos, entre outras atividades.

A observação da prática docente foi realizada no ensino fundamental anos finais, especificamente na disciplina de história nas turmas de 7º ano “B”, 8º ano “A” e 8º ano “B”. A turma de 7º ano tinha alunos muito agitados, entre 11 e 14 anos, que precisavam de atenção redobrada, sendo que se mostraram mais dispersos. Já os discentes das turmas de 8º ano se mostraram mais calmos e responsáveis, não precisando de muito trabalho na fluidez das aulas.

Em diversos momentos pôde se observar que o professor teve de ajustar seus planos de aula, sobretudo na turma de 7º ano, como em momentos em que teve de deixar horário de aula para que os alunos pudessem fazer as atividades solicitadas anteriormente. Sendo o planejamento uma atividade a partir da qual se espera “prever ações e condições; racionalizar tempo e meios; fugir do imprevisto e da rotina; assegurar unidade, coerência, continuidade e sentido” ao trabalho docente (Farias et al., 2009, p.107), o que chamou atenção, durante a observação, foi que, por grande parte dos alunos não fazerem as atividades propostas em casa, há atraso no conteúdo, uma vez que não tem sentido dar continuidade sem o mínimo acompanhamento dos educandos.

Com relação aos conteúdos programáticos, em alguns momentos o professor teve de correr contra o tempo e ministrar conteúdos de forma extremamente resumida, uma vez que a coordenação cobrava que o semestre fosse fechado com todos os conteúdos programáticos lecionados para que se atingissem as metas pré-estabelecidas. Assim, foram dadas explicações por meio de breves comentários e em alguns momentos o docente fez *links* com conteúdos estudados anteriormente e com algumas histórias conhecidas de alguns dos avós de alunos presentes na classe, aproximando o conteúdo didático da realidade dos educandos.

No que diz respeito à rotina escolar, observou-se que em muitos momentos as aulas foram prejudicadas por conta de cancelamentos ou horário reduzido para que os estudantes fossem liberados mais cedo para ensaio e organização de festa junina. Também foi notório o prejuízo nas turmas onde as aulas eram ministradas no último horário, sendo que o cansaço dos alunos e do docente, o horário reduzido e os imprevistos contribuíram significativamente para atrasos no conteúdo.

Toda essa vivência no espaço escolar, embora tenha sido somente um momento de observação, levou a diversas reflexões. Que tipo de profissional eu quero ser? Como quero que seja minha relação com os educandos? Como poderia tentar resolver o problema de desinteresse desses educandos? Quais metodologias poderia aplicar para chamar atenção nas aulas? Essas e outras reflexões demonstram o papel fundamental do estágio na formação docente, sendo que ele possibilita a vivência do ambiente escolar, dando ao licenciando a oportunidade de refletir acerca do seu papel educacional e suas práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado é mais que um momento de prática ou uma disciplina acadêmica, é o momento em que o licenciando se insere no cotidiano escolar, e têm a oportunidade de articular seus conhecimentos com o contexto em que está inserido, a escola. É nessa etapa em que se inicia a compreensão e a vivência do processo educativo, e este é “mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzida a este” (Pimenta; Lima, 2009, p.38).

A caminhada pelo estágio é decisiva para a reafirmação, ou não, da escolha pela profissão docente e para o aperfeiçoamento de saberes e experiências. Sendo a docência um processo de formação contínua, percebe-se a necessidade de manter uma reflexão crítica sobre a prática docente e sobre o processo educacional vigente. Com isso, o licenciando tem a oportunidade de construir não só uma boa carreira na docência, mas também contribuir para melhoramento do processo educacional. Porém, para isso, é necessário que haja o estudo de bases teóricas, compreensão de conceitos e orientações adequadas em relação a todo o processo que engloba o início da carreira docente.

A inserção na escola não foi tão difícil quanto imaginado, sendo que desde a visita para preenchimento das documentações até o último dia de estágio, todos demonstraram empolgação com a presença da aluna-estagiária na escola. O diretor da instituição se mostrou muito solícito e facilitou todo o processo de ingresso na escola, estando sempre a disposição, fornecendo horários e conseguindo livros didáticos usados nas aulas para a aluna-estagiária. A coordenadora pedagógica demonstrou interesse na opinião e no bom desenvolvimento da aluna-estagiária na escola. O professor-supervisor foi solícito, sempre dando informações antecipadas sobre os assuntos, horários, atividades etc. Os demais professores foram acolhedores, sempre conversando, ouvindo e dando opiniões sobre a docência e o processo formativo.

A observação no espaço escolar permitiu conhecer de fato a realidade da escola e como ocorre a educação local, sendo que foi uma surpresa muito grande perceber como a maioria dos

alunos não demonstram interesse por seus aprendizados. Com relação aos docentes, observou-se muitos professores cansados e sobrecarregados, que assumem disciplinas de sua área de formação e outras fora dela para complementar a carga horária exigida. Foi possível perceber como o cansaço e desgaste docente influencia no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ficam mais irritados e acabam por não ter energia para buscar métodos para melhorar o aprendizado dos alunos.

Ainda, as aulas teóricas-práticas na universidade também foram de suma importância, uma vez que norteou o processo de observação que viria a ser realizado, e possibilitou que se fizesse uma leitura crítica da realidade escolar, da prática educativa e das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem.

A disciplina de estágio supervisionado II permitiu que se refletisse acerca da docência, tendo a realidade observada como base, de modo que levou a reflexão sobre que tipo de professora quero e posso ser dentro da realidade educacional a que estou inserida, além de possibilitar, em diversos momentos, a reflexão sobre quais métodos usaria para resolver problemas como desinteresse, indisciplina, atrasos nas atividades etc.

O ato de ser professor vai além de dominar a técnica e saber discorrer sobre o conteúdo. Há a necessidade de o professor assumir para si a posição de ser professor autônomo e reflexivo, que reflete criticamente sobre sua própria prática pedagógica, objetivando ajustar e melhorar sua prática com base nessa reflexão. Também é preciso assumir uma postura de professor pesquisador, onde deve desempenhar um papel ativo na pesquisa acadêmica, não se limitando à sala de aula, mas indo além na construção de material para sua área de especialização.

REFERÊNCIAS

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, n. 140, p.587-609, jul./set., 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

VIVÊNCIAS NO CHÃO DA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Milena Pinheiro Brum[1], Graziela Nunes Rodrigues[2], João Gabriel Gewehr[3], Phillip Vilanova Ilha[4]

Resumo

O estudo trata das experiências com os estágios supervisionados em Educação Física. Apresenta como objetivo geral: analisar e refletir a prática da Educação Física nos diferentes níveis de ensino no contexto escolar, através de um relato com base nos Estágios Supervisionados I, II e III bem como na prática pedagógica. Trata-se de um relato de experiência em que as fontes de informação foram os relatórios finais de Estágio Curricular Supervisionado. Constata-se que o ECS é uma etapa importantíssima na formação docente e na construção enquanto professores. Sobretudo, é a articulação entre a teoria e a prática, estas não se dissociam, ao contrário se completam. A partir do quadro e das sínteses que trato do ECS I, II e III foi possível constatar que foram experiências marcantes durante a formação acadêmica e possibilitaram a compreensão enquanto docente.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Educação Física. Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado é uma etapa fundamental na formação docente, permitindo que se compreenda o processo de "tornar-se" professor. De modo geral, ele possibilita a vivência *in loco* da realidade escolar, atrelando teoria e prática, promovendo o crescimento tanto no âmbito profissional quanto pessoal, além de evidenciar os desafios e as gratificações que essa profissão pode proporcionar.

Considerando essas afirmações e buscando situar o leitor no contexto em que se está inserido, é importante compreender como estão estruturados os Estágios Curriculares Supervisionados do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Na estrutura curricular do curso, a partir do quinto semestre, encontra-se o Estágio Curricular Supervisionado I, cujo objetivo é vivenciar situações de ensino em Educação Física no ensino médio que possibilitem a aplicação de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional na escola. No sexto semestre, há o Estágio Curricular Supervisionado II, e no sétimo, o Estágio Curricular Supervisionado III. Os objetivos são os mesmos do Estágio I, sendo que o Estágio II proporciona vivências nos anos finais do ensino fundamental, enquanto o Estágio III oferece experiências com os anos iniciais do ensino fundamental.

As disciplinas possuem uma carga horária de 120 horas, divididas igualmente entre teoria (60 horas) e prática (60 horas). No componente teórico, são discutidas leituras e temáticas relevantes para o trabalho pedagógico, enquanto a parte prática está organizada em observação, planejamento de ensino, docência e avaliação.

[1] Doutoranda em Educação, UFSM, milenapinheirobrum@gmail.com
[2] Mestranda em Educação, UFSM, graziela.nunes@acad.ufsm.br
[3] Mestrando em Educação, UFSM,joaoggewehr1026@gmail.com
[4] Doutor, UFSM, phillip.ilha@ufsm.br

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

Dessa forma, o objetivo geral deste artigo é analisar e refletir sobre a prática da Educação Física nos diferentes níveis de ensino no contexto escolar, por meio de um relato baseado nos Estágios Supervisionados I, II e III.

DESENVOLVIMENTO

Esta seção busca sintetizar as experiências ao longo dos três estágios supervisionados realizados no curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. O quadro abaixo, traz um panorama geral das características de cada ECS.

Quadro 1- Síntese Dos ECS

	Estágio I	**Estágio II**	**Estágio III**
Etapa de Ensino	Ensino Médio	Anos finais do ensino fundamental	Anos iniciais do ensino fundamental
Escola	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Celina de Moraes	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Celina de Moraes
Turma	Clube de Futsal Masculino, compreende as turmas 1A, 1B e 1C	7º ano A e 7º ano B	4º e 5º ano
Faixa etária	15 à 17 anos	11 à 13 anos	9 à 11 anos
Turno	Matutino	Matutino	Matutino
Horário	Segundas –feiras: 07:30 às 9:00	Quintas-feiras: 11:00 ás 12:00 (quinzenalmente via google meet) + envio de material impresso.	Segundas- feiras: 8:00 ás 9:40 e 10:20 ás 12:00
Abordagem pedagógica	Desenvolvimentista	Crítico- Superadora	Crítico-Superadora
Objetivos	Propiciar aos alunos vivências de elementos técnicos e táticos; Proporcionar o aperfeiçoamento das habilidades motoras; Contribuir para formar alunos motoramente mais habilidosos, instruídos e expressivos.	Propiciar aos alunos o conhecimento do amplo acervo de conteúdos da cultura corporal; Oportunizar a formação de alunos críticos e autônomos; proporcionar o enriquecimento cultural; Adequar os conhecimentos ao ensino remoto; -Garantir aos alunos o acesso aos conteúdos da cultura corporal.	Propiciar aos alunos/as conhecer um dos conteúdos da cultura corporal, em específico o amplo acervo de jogos e brincadeiras populares, em seu contexto histórico, social e cultural; Oportunizar a formação de alunos/as críticos e autônomos; Elaborar jogos cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

			como para jogar sozinho; Proporcionar a inter-relação com outras matérias de ensino; Adequar e garantir os conteúdos ao ensino híbrido
Metodologia	Método Parcial, Global e Misto de aprendizagem	Cinco Passos (Saviani)	Cinco Passos (Saviani)
Avaliação	Prática (com exercícios de condução,passe, cabeceio e finalização.	Auto avaliação e entrega dos materiais impressos.	Auto avaliação e participação.
Conteúdos desenvolvidos	Futsal (condução e jogo) Futsal (passe e jogo) Futsal (cabeceio e jogo) Futsal (finalização e jogo) Futsal (marcação e jogo) Futsal (condução, passe, cabeceio) Futsal (Sistema tático) 2x2 Futsal (Sistema tático) 3x1	Jogos de tabuleiro e Esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios; Jogos de tabuleiro (definição, características e exemplos); Esportes de marca (caracterização e exemplos) Esportes de Marca (Atletismo, sua história e modalidades) Jogos Olímpicos (história, curiosidades) e esporte de marca (atletismo) Esportes de Precisão (caracterização e exemplos); Esportes de Precisão (Curling, sua história e características)	Jogos e brincadeiras (morto- vivo); Jogos e brincadeiras (queimada com tampinhas) Jogos e Brincadeiras (queimada) Jogos e brincadeiras (pega-pega) Jogos e brincadeiras (Peteca) Jogos e brincadeiras com corda Jogos e Brincadeiras (cantadas) Jogos e Brincadeiras (Regionais)

Fonte: Relatórios finais de ECS (2019- 2021)

O quadro acima exemplifica questões pontuais acerca de cada ECS. O primeiro estágio realizado no segundo semestre de 2019, foi desenvolvido em um clube de futsal masculino, no turno inverso. Entretanto, cabe discorrer que em pleno século XXI separar os alunos por gênero nas aulas de Educação Física representa um retrocesso, assim como a separação por clubes que faz com que os alunos realizem somente o que gostam, enquanto os outros conteúdos da cultura corporal não são oportunizados e experienciados. Rosa e Krug (2010, p.1) corroboram com essa afirmação:

> Nos clubes escolares há a possibilidade do 'fazer só o que gosto', mas o simples argumento de trabalhar em forma de clubes à escolha do educando não assegura a importância desse componente curricular no EM, e na maioria das vezes, não

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

consegue atingi-lo de forma a sensibilizá-lo para a real contribuição desse conhecimento na sua vida.

Contudo, diferentemente dos estágios posteriores, a abordagem utilizada no ECS I foi a desenvolvimentista, considerando o contexto da escola. Com o tempo, as concepções e compreensões foram se modificando, e atualmente acredita-se que essa abordagem não seria utilizada, tampouco se realizaria uma avaliação prática dos alunos. A escolha do sequenciamento dos fundamentos desenvolvidos ao longo das aulas foi baseada na leitura do livro *"O Futsal e a Escola"*, de Rogério Voser.

No que se refere à realidade da escola onde o ECS foi realizado, a quadra poliesportiva não era coberta, o que impossibilitava a realização de aulas práticas nos dias de chuva. Como as aulas ocorriam no turno inverso, sabendo que não haveria prática, muitos alunos nem compareciam. Grande parte desses jovens já havia ingressado no mercado de trabalho, e a dedicação aos estudos, na maioria das vezes, ficava em segundo plano.

Belem, Batilani, e Both (2018), tratam no artigo "*Diferentes Perfis de Motivações de Estudantes de Educação Física",* os autores trazem fatores que podem causar um "choque" durante os primeiros contatos com a realidade das escolas no decorrer dos estágios, o que pode levar a desmotivação, esses fatores são: indisciplina, falta de interesse dos alunos, escola com espaço inadequado, falta de materiais para as atividades pedagógicas, insegurança para ministrar os conteúdos e dificuldades na elaboração do planejamento das atividades podem impactar nessa motivação. Sem perder o foco no objetivo do trabalho, vale mencionar que, no ECS I, houve muita insegurança ao ministrar as aulas, principalmente pela pouca diferença de idade em relação aos alunos, gerando receio de não ser respeitada. No entanto, a experiência foi extremamente enriquecedora, permitindo que os medos e inseguranças dessem lugar ao sentimento de que realmente era isso o que se desejava para a vida profissional.

Reflete-se, sobretudo, que o ECS I proporcionou os primeiros contatos com a escola, a experiência de ser professor e colocou à prova todo o conhecimento adquirido até então na graduação. Quanto aos objetivos estabelecidos como estagiária, pode-se afirmar que foram alcançados, pois os avanços qualitativos na aprendizagem foram visíveis ao longo da experiência docente.

O ano de 2020 marcou o início de uma nova realidade para todos. A transição de 2019 para 2020 surpreendeu o mundo com uma pandemia, que ocasionou diversas transformações em diferentes esferas da sociabilidade humana (NUNES; COSTA; DA HORA, 2021). O ECS II teve início no semestre 2020/1, e, devido ao contexto da pandemia de COVID-19, a parte prática da disciplina não pôde ser realizada. Inicialmente, o estágio foi oferecido de forma assíncrona, com leituras e atividades quinzenais.

Em 2021/1, a disciplina foi ofertada novamente tanto em seu caráter teórico quanto prático, com algumas especificidades: todo o Estágio será realizado de forma remota, ou seja, no momento de contatar uma escola a mesma não poderá exigir e o/ou condicionar a efetivação do Estágio mediante atividades presenciais, nem de forma esporádica; as atividades não podem descaracterizar o campo de estágio, o que significa: preservar o objetivo da aprendizagem da atividade prática dos conteúdos da Educação Física; garantir a interação (modo remoto) entre estagiário/a, professor/a supervisor/a, gestores/as da escola e professor/a da UFSM.

A escola no ensino remoto optou pelo envio de materiais impressos, em grupos de WhatsApp, e encontros síncronos quinzenais através da plataforma Google Meet. A abordagem pedagógica escolhida para a realização do Estágio foi a abordagem crítico- superadora, nessa abordagem, a Educação Física é uma disciplina que trata pedagogicamente de um conhecimento denominado cultura corporal, o qual se configura com temas ou formas de atividades,

particularmente corporais como o jogo, esporte, ginástica, dança e outros. Esse conhecimento compreende a expressão corporal como linguagem. Os temas da cultura corporal apresentam um sentido/ significado na qual se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/ objetivos do homem e as intenções/ objetivos da sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No que tange à realidade da Escola em que o ECS II e III foi realizado e de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Celina de Moraes (2019, p.13):

> Nossa escola está situada na zona periférica urbana, do município de Santa Maria–RS, Km3. Nossos alunos fazem parte de uma camada da sociedade que está exposta a vulnerabilidade social, tendo em vista a violência e a disseminação do uso de drogas e prostituição. Apresentam em sua maioria grandes dificuldades de aprendizagem e de relacionamento, são carentes de afeto e de condições materiais. Raros possuem família que realmente provém o sustento e o cuidado necessário à um desenvolvimento saudável. Daí a importância de uma escola que se preocupe em oferecer as condições de vida digna, saudável e de direitos iguais, para que todos possam aprender com qualidade.

Refletir sobre a realidade concreta da escola perpassa compreender o contexto no qual estávamos inseridos, a pandemia de COVID-19 modificou diversos âmbitos de nossa sociedade, e na escola não foi diferente. Dados do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), reportam que em novembro de 2020, cerca de 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente) no Brasil e outros 3,7 milhões de alunos/as matriculados não obtiveram acesso a atividades escolares, bem como não conseguiram estudar em casa. Essa realidade não foi diferente na Escola em que o ECS II foi realizado pude visualizar poucas possibilidades no que tange as nossas relações e interações como estagiária- alunos/as, as possibilidades encontram-se nos encontros síncronos realizados quinzenalmente onde podia ter um contato mais próximo com esses alunos/as.

Os limites para a realização do ECS II foram grandes, em suma, o objeto de conhecimento da Educação Física é a cultura corporal, as práticas corporais e ao estar condicionada ao ensino remoto utilizando de materiais impressos e considerando a realidade na qual a escola está inserida as atividades propostas limitaram-se a teoria. As limitações deram-se principalmente ao trabalhar com o material impresso, textos e questões não podiam ser muito extensos. Em certos conteúdos pode-se perceber uma escassez de materiais na internet, como no caso dos jogos de tabuleiro, todavia, o restante dos conteúdos propostos havia aporte na literatura e destaque em livros da área de Educação Física, o retorno dos/as alunos/as no prazo pré-estabelecido era mínimo, o que impossibilitava dar um retorno desses materiais e compreender se chegaram de fato a catarse. Diogo (2021, p.12) reporta justamente essa questão dos materiais impressos:

> Todos/as os/as estudantes vivenciaram os mesmos limites? Claro que não! Não "estávamos todos no mesmo barco", jargão tão repetido pela mídia durante o período de pandemia – exemplo clássico de uma ideia dominante que visa dissimular as assimetrias e desigualdades sociais. Os/as mais prejudicados/as foram os/as estudantes que viviam situações de vulnerabilidade social e de exclusão digital, principalmente aqueles que acessaram somente os conteúdos no formato impresso e não receberam nenhuma mediação docente para que se apropriassem destes conteúdos.

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

A afirmação da autora, converge com a realidade enfrentada no ECS II, nesse período as desigualdades sociais e educacionais foram ampliadas. O material impresso, bem como os encontros síncronos não davam conta de propiciar aos alunos/as a materialização por completo dos conteúdos da cultura corporal.

Em relação aos conteúdos utilizados ao longo do ECS II, as razões teóricas e sobretudo científicas para a elaboração deste sequenciamento se deram de acordo com as especificações detalhadas no plano de ação da escola para o ensino remoto, que se encontram vinculados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escola já tinha o conteúdo planejado para o ano todo, assim como o número de aulas e os objetivos para cada tema trabalhado. Foi possível planejar conforme a proposta da escola e de acordo com o Coletivo de Autores (1992).

No que se refere a avaliação destes discentes, os critérios elencados foram: a entrega dos materiais impressos enviados, bem como uma auto avaliação dirigida. Dirigida no sentido de ter questões relativas aos conteúdos trabalhados ao longo do ECS que propiciassem visualizar saltos qualitativos de aprendizagem destes alunos/as. De maneira geral, foi possível perceber que os alunos apresentavam grandes dificuldades na leitura e escrita. As atividades dos materiais impressos tinham um grau mínimo de dificuldade, com elementos que poderiam ser respondidos com a leitura dos textos de referência.

Houve a oportunidade de vivenciar uma realidade totalmente atípica, marcada por muitas dificuldades e desafios. Todo o processo foi caracterizado por novas experiências, tanto para a professora orientadora, o professor supervisor, quanto para a estagiária, desde a busca por escolas até a formalização da documentação necessária. Foram processos que envolveram a construção coletiva de conhecimento e superação. No que se refere à experiência do ECS, as realidades enfrentadas por cada estagiário foram diversas. O ECS II proporcionou a vivência da docência em Educação Física por meio do ensino remoto, o que não foi uma tarefa fácil. Por um lado, os conteúdos da Educação Física têm sua especificidade vinculada às práticas corporais, à sua experimentação e à sistematização teórica. Por outro lado, essa forma de ensino evidenciou as desigualdades no acesso ao processo de ensino-aprendizagem pelos alunos. Nunes et al. (2021, p. 300), no que tange à Educação Física, afirma que:

> [...] no que diz respeito à Educação Física no ensino remoto, há uma impossibilidade pedagógica no que tange o papel formativo desta disciplina na qual se alicerça e efetiva através das práticas corporais, em um sentido de construção das experiências como um corpo que percebe e é percebido pelas suas capacidades sensíveis, que necessitam da mediação presencial professor/aluno para se materializar.

As limitações frente a esse tipo de ensino são significativas. Ao longo do estágio, foi possível compreender e reconhecer os desafios enfrentados pelos professores no planejamento e desenvolvimento do ensino remoto, bem como na obtenção de retorno sobre as atividades propostas e na participação em encontros síncronos. Em relação aos objetivos do ECS II, o objetivo de proporcionar aos alunos o conhecimento do amplo acervo da cultura corporal foi parcialmente alcançado. Os indicadores que demonstram essa percepção estão nas respostas dos alunos nas atividades enviadas, além do aumento gradual no número de entregas das atividades. No entanto, não se conseguiu atingir o objetivo de torná-los críticos e autônomos. Apesar disso, foi possível adequar os conteúdos para o ensino remoto e garantir o acesso dos alunos aos conteúdos da cultura corporal.

Em 2021/2 o ECS III foi ofertado, porém diferente do ECS II que foi realizado de forma remota. A disciplina foi ofertada considerando algumas possibilidades para a sua realização, dentre elas: a) possibilidade de realização do Estágio de modo híbrido e a depender dos protocolos estabelecidos pelos órgãos responsáveis, adequando-se à realidade de trabalho das

escolas. b) possibilidade de realização do Estágio na cidade de origem dos/as acadêmicos; c) os critérios elencados para a realização da matrícula na disciplina, A formalização da documentação do ECS e deu através do PEN-SIE da UFSM. Esse sistema viabiliza que os documentos que compreendem os processos administrativos da Universidade possam estar disponíveis de forma digital, dispensando a tramitação da documentação em papel, conforme determina o Decreto nº 8.539/2015 (UFSM, 2019).

Considerando o que estamos vivenciando desde março de 2020 e atentando para as normas de segurança, com o intuito de preservar a saúde dos/as acadêmicos e sobretudo garantir aos mesmos o direito de continuidade do curso, previa: vacinação completa (para todos/as), prováveis formandos (ordenados/as de mais próximos/as – menos próximos/as de se formarem), já ter 1 estágio concluído. Matriculados (as) em 2020/1 que não concluíram a disciplina, maior carga horária cumprida (currículo).

A parte prática do Estágio Supervisionado foi desenvolvida de forma concentrada, ou seja, 6 horas semanais, em virtude da diferença entre o calendário letivo da Universidade e o calendário das redes de ensino. Considerando tais critérios para a realização, novamente foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Celina de Moraes. A abordagem utilizada foi a crítico-superadora, assim como no ECS II.

Ao adentrar nesse contexto, as aulas presenciais da rede pública estadual de ensino estavam recém sendo retomadas, acompanhadas de inúmeras incertezas e novas adequações. Especificamente na Educação Física, surgiam indagações referentes aos conteúdos a serem tratados, levando em consideração a segurança sanitária dos alunos. No que diz respeito às possibilidades ou potenciais da escola encontrados para o desenvolvimento do estágio, destacam-se os recursos disponíveis para a realização das aulas, como Chromebooks e televisões, além dos espaços físicos, como a quadra esportiva (sem cobertura), a sala de aula e os materiais, como bolas, cones, cordas, mesa de futebol de botão e tabuleiros de xadrez. Embora boa parte desses recursos e materiais não tenha sido utilizada ao longo das aulas, representavam possibilidades para o desenvolvimento do ECS III.

Em relação às limitações encontradas ao longo dessa experiência, consideram-se os espaços físicos disponíveis. A quadra esportiva não possuía cobertura, o que dificultava as atividades tanto em dias de chuva quanto em dias ensolarados. O salão disponível era pequeno e interferia no deslocamento de professores e alunos pela escola. Além disso, há a limitação no envio de materiais para os alunos do ensino remoto, uma vez que esses discentes não tiveram experiências práticas com a cultura corporal, assim como os alunos que se encontravam no ensino presencial. Apesar de haver poucos discentes no ensino remoto, não se obteve retorno dessas atividades.

As possibilidades de superação desses limites físicos tornam-se inviáveis, uma vez que, enquanto estagiária, não se encontram ao seu alcance. Em relação ao retorno dos alunos que estavam no ensino remoto, observou-se que são os mesmos discentes que estão em busca ativa pela escola. Portanto, no que diz respeito à superação desses limites em nível de políticas públicas, percebe-se o descaso com os espaços destinados às aulas de Educação Física, que, infelizmente, não são uma prioridade para o governo estadual. Essa realidade não é um caso isolado; diversas escolas estaduais enfrentam problemas estruturais.O CPERS/ SINDICATO (2021) através da Caravana Reposição já, percorreu 18 mil km visitando as escolas gaúchas no período de 11 a 26 de novembro do referido ano e visualizou essa realidade de abandono “Aulas na penumbra, teto desabando, risco de curto-circuito, muro caindo, mofo, infiltrações e insegurança, foram apenas alguns dos problemas evidenciados através de imagens e depoimentos daqueles que estão no chão da escola, os educadores (as) ”.

No que remete a avaliação do ECS III, os critérios elencados também foram um auto avaliação dirigida, bem como a participação dos alunos/as em aula. Na escola, a avaliação da Educação Física dos anos iniciais é realizada através de nota, diferente da avaliação realizada pela professora unidocente que utiliza do parecer descritivo. No dia da autoavaliação muitos/as alunos/as não compareceram, um dos motivos foi o seguimento dos protocolos de revezamento planejados pelo Governo do RS em que os estudantes faziam o revezamento semanal, ou seja, semanalmente mudavam os/as alunos/as do ensino presencial.

No que tange ao ponto de partida e ao ponto de chegada do período de ECS, bem como ao objetivo geral, que foi proporcionar aos alunos o conhecimento de um dos conteúdos da cultura corporal, especificamente o amplo acervo de jogos e brincadeiras populares em seu contexto histórico, social e cultural, pode-se afirmar que esse objetivo foi alcançado. A autoavaliação possibilitou visualizar os indicativos de aprendizagem, assim como o desenvolvimento das aulas, nas quais os alunos conseguiram demonstrar esse conhecimento, seja por meio de perguntas, seja nas respostas dadas às problematizações. Ao final do ECS III, percebe-se que cada um dos ECS realizados permitiu observar a escola pública de uma nova perspectiva e valorizar ainda mais os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho trouxe um relato das experiências vivenciadas na trajetória acadêmica a partir do estágio curricular supervisionado. O objetivo geral deste trabalho foi analisar e refletir sobre a prática da Educação Física nos diferentes níveis de ensino no contexto escolar, por meio de um relato fundamentado nos Estágios Supervisionados I, II e III e na prática pedagógica.

A partir do quadro e das sínteses que tratam do ECS I, II e III, foi possível constatar que essas experiências foram marcantes durante a formação acadêmica e possibilitaram a compreensão do papel docente. Sobretudo, no ECS I, realizado no Ensino Médio, houve a oportunidade de problematizar questões relacionadas à oferta de clubes e à separação por gênero nas aulas de Educação Física, além da insegurança ao se inserir no “chão da escola”.

No ECS II, a abordagem utilizada foi diferente da do ECS I. As concepções referentes à Educação Física mudaram, e isso é avaliado como um aspecto importante na construção da identidade docente. O ECS II ocorreu um ano e meio após o ECS I e foi marcado pela experiência do Ensino Remoto. Constatou-se que a Educação Física, enquanto área de conhecimento, não consegue se materializar plenamente através desse tipo de ensino, revelando o quão desafiadora foi essa experiência ao pensar a Educação Física para além da prática. Os limites desse ECS foram impostos, principalmente, pela relação com o ensino remoto, que não possibilitou uma atuação concreta na escola.

Por fim, o ECS III marcou o retorno ao ensino presencial na Educação Básica. Considerando todas as possibilidades elencadas para sua realização, com ênfase na segurança sanitária dos acadêmicos, foi um estágio em que se observou maior maturidade em relação ao trabalho pedagógico. Grande parte dos limites enfrentados se relacionam às restrições do espaço físico.

Em conclusão, pode-se constatar a importância do ECS em proporcionar aos acadêmicos a aquisição de saberes práticos da docência. Como elucidado na seção anterior, é fundamental valorizar ainda mais a escola pública e os professores, além de pensar a Educação Física para além das práticas corporais. Enquanto estagiária, tiveram-se experiências distintas em cada um desses estágios, passando por formatos presencial, remoto e híbrido. Após o início da pandemia de COVID-19, muitas coisas na vida acadêmica sofreram impactos. Os desafios

foram superados e os percalços e dificuldades de cada ECS possibilitaram reflexões e aprendizado sobre a prática docente.

REFERÊNCIAS

BELEM, I. C.; BATILANI, T. G.; BOTH, J. Diferentes perfis de motivações e preocupações dos estudantes de Educação Física. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 24, n. 2, p. 619, 24 jun. 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/74947 Acesso em: 21 out.2024.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS). **Após denúncias da #CaravanadoCPERS, governo anuncia aumento no repasse de verbas das escolas estaduais**. Disponível em:https://cpers.com.br/apos-denuncias-da-caravanadocpers-governo-anuncia-aumento-no- repasse-de-verbas-das-escolas-estaduais/ Acesso em: 20 out.2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Cortez Editora, 1ªed,1992.

DIOGO, M. F. Implicações entre o ensino remoto emergencial e o aumento da desigualdade social. 2021. Disponível em: https://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2021/Anais_MM2021/MC15_1.pdf Acesso em: 18 out. 2024.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA CELINA DE MORAES. Projeto Político Pedagógico, 2019.

FUNDO DE EMERGÊNCIA INTERNACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 24 out. 2024.

NUNES, A. S.; COSTA, E. F. L.; DA HORA, L. C. A. A impossibilidade pedagógica da educação física no contexto do ensino remoto. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 291-305, 2021.Disponível em:https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/39559/pdf%20impossi . Acesso em: 21 out. 2024.

ROSA, V, T da.; KRUG, H.N. A Educação Física organizada em forma de clubes no ensino médio e seus procedimentos metodológicos. **Rev. Efdeportes**, n. 143, Buenos Aires, 2020. Disponível em: <//www.efdeportes.com/efd143/a-educacao-fisica-em-forma-de-clubes-no-ensino-medio.htm> Acesso em: 22 out. 2024.

ANAIS DO CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EJA: PERSPECTIVAS SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO DE JOVENS E ADULTOS

Kênya Jessyca Martins de Paiva[1], Nathalia Madeira Araujo[2].

Resumo

O objetivo deste estudo é refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos - EJA, tendo como base a abordagem de dois focos principais de observação: alfabetização e letramento e os materiais didáticos no contexto da EJA. A reflexão se deu através do Estágio Curricular Supervisionado realizado na Escola Municipal Padre Pagliani, realizado durante o ano de 2024, a ação é vinculada ao curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Cruzeiro do Sul, modalidade Ead, polo Jaguarão - RS. A escola faz parte da rede municipal de ensino do município de Jaguarão, RS. A prática do estágio revelou que as principais dificuldades enfrentadas pela EJA incluem a evasão escolar, a desistência dos alunos e a falta de materiais didáticos adequados a essa faixa etária. Portanto, é crucial que a gestão municipal, a equipe escolar e a sociedade como um todo, se mobilizem para enfrentar esses desafios, desenvolvendo estratégias que incentivem a permanência dos estudantes e melhorem a qualidade do ensino oferecido, garantindo que mais jovens e adultos tenham acesso à educação de forma significativa e transformadora.

Palavras-chave: Educação. Jaguarão. EJA. Ensino Fundamental.Estágio supervisionado.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta as atividades desenvolvidas durante o Estágio Curricular Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Padre Pagliani, uma instituição com quase um século de compromisso social e educacional. O estágio, vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Cruzeiro do Sul, na modalidade EAD, polo Jaguarão - RS, ocorreu na única escola municipal da cidade que oferece essa modalidade, atraindo um público diverso de toda Jaguarão/RS. Assim, o objetivo é refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem na EJA, com foco em dois aspectos principais: a alfabetização e o letramento, bem como o uso do material didático.

Durante o estágio, foi possível observar os perfis heterogêneos dos estudantes da EJA, que incluem adultos que trabalham durante o dia e buscam concluir os estudos à noite, adolescentes que enfrentaram dificuldades no ensino fundamental diurno e idosos que não tiveram a oportunidade de estudar na infância. Além disso, no decorrer da prática, foram notadas

---

[1]Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, Modalidade - EAD. Professora de História da EMEF Manoel Pereira Vargas. Mestra em Educação pela Unipampa Campus Jaguarão. Licenciada em História pela Unipampa Campus Jaguarão . Jaguarão/RS, Brasil, <paiva.kenya@gmail.com>.
[2]Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, Modalidade - EAD. Professora da Rede Estadual de Ensino/RS. Mestra em Letras pela Universidade Católica de Pelotas- UCPEL. Especialista em Gestão da Educação Básica - Unipampa Campus Jaguarão. Licenciada em Letras pela Unipampa Campus Jaguarão. Jaguarão/RS, Brasil, <nathaliamadeiraaraujo@gmail.com>.

dificuldades específicas dessa modalidade, destacando-se a alta taxa de evasão escolar, a desistência dos alunos ao longo do curso e a escassez de materiais e livros didáticos voltados para esse público.

Nesse contexto, a alfabetização e o letramento são fundamentais para desenvolver as habilidades de leitura, escrita e compreensão dos estudantes, pois vão além do ensino técnico e visam à formação crítica e ao uso funcional da leitura e da escrita em diversos contextos. Emília Ferreiro, em "Psicogênese da Língua Escrita", destaca a importância de compreender os processos de construção da leitura e da escrita, enfatizando que, no contexto da EJA, a alfabetização deve ser vista como um processo flexível que respeite o ritmo e as experiências dos alunos adultos.

Por outro lado, o foco no livro didático permitiu refletir sobre os desafios que essa modalidade enfrenta, como a falta de materiais didáticos específicos que atendam às necessidades e interesses dos estudantes da EJA. Assim, observou-se a necessidade de recursos que dialoguem com o repertório cultural dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e significativa, considerando a diversidade de perfis e contextos de vida. Dessa forma, o estudo convida à reflexão sobre a importância de materiais e metodologias adequadas para assegurar a permanência e o sucesso escolar dos alunos da EJA.

Em suma, esta pesquisa evidencia a importância de um olhar atento às particularidades da EJA, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que atendam à diversidade de seus estudantes, promovendo um aprendizado significativo e acessível.

Caracterização da escola: Uma visão geral do ambiente educacional

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pagliani faz parte da rede educacional da cidade de Jaguarão/ RS, no Estado do Rio Grande do Sul/RS, Brasil. A unidade escolar é mantida pela Prefeitura Municipal de Jaguarão/RS e está localizada na Rua Praça Dr. Hermes Pintos Affonso, n. 75, no Bairro Centro.

Na atualidade, oferece as seguintes modalidades educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No turno da manhã, atende estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; no turno da tarde, os alunos do Pré-Escolar e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; enquanto, no turno da noite, a escola abriga alunos matriculados na EJA, que abrange as etapas 1 a 6, correspondentes ao 1º e 9º anos do Ensino Fundamental.

A Instituição conta com um quadro docente de 39 professores, e, até o presente momento, possui 356 alunos que estão distribuídos em 23 turmas. Sendo assim, a escola apresenta, atualmente, a seguinte distribuição: 57 estudantes matriculados na pré-escola, 96 estão matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 108 no turno da tarde nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e 97 alunos estão matriculados no turno da noite (modalidade EJA).

A Padre Pagliani é a única escola municipal da cidade de Jaguarão/ RS que oferece a modalidade EJA, desta forma, recebe estudantes de todos os lugares da cidade. Os motivos que levam os estudantes a busca pela EJA são vários, dos quais destacamos: adultos que buscam terminar os estudos à noite, pois trabalham durante o dia; adolescentes menores de idade que não conseguiram avançar no ensino fundamental diurno; idosos que não tiveram oportunidades de estudo quando estavam no período da infância; entre outros. Dentre as maiores dificuldades da EJA, destaca-se a evasão escolar e a desistência por parte desses estudantes. Um dos principais fatores que contribuem para a evasão e desistência é a falta de transporte escolar, que dificulta o deslocamento dos estudantes até a escola, especialmente aqueles que residem em áreas mais afastadas.

No que concerne às instalações do prédio a unidade apresenta 9 salas de aula, 1 sala de diretoria, 1 sala de professores, 1 laboratório de informática, 1 sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, conta com 1 cozinha, 1 biblioteca, 1 parque infantil, 1 banheiro adequado à educação infantil, 1 banheiro adequado aos estudantes PCD (pessoas com deficiência) ou com mobilidade reduzida, 1 sala de secretaria, 1 refeitório e 1 pátio com uma quadra de esportes descoberta.

Com relação ao uso das tecnologias todos os professores possuem acesso à internet e todas as salas de aula possuem lousas digitais, através das quais o corpo docente pode projetar conteúdos, atividades, tarefas, assistir a vídeos, escutar músicas, entre outros. Este recurso possibilita que várias metodologias diferentes possam ser empregadas pelos professores. O sistema de avaliação é realizado através de provas, exames, atividades e trabalhos produzidos pelos professores durante todo o ano letivo. No geral, o espaço escolar é bem amplo, as salas de aulas possuem ótima ventilação, iluminação interna e externa, mesas e cadeiras adequadas, armários.

No geral o ambiente escolar é bem estruturado e apresenta mobiliário adequado e espaço para a realização de atividades diversificadas. A gestão da escola é composta por 6 profissionais (diretora, vice-diretora da manhã, vice-diretora da tarde, vice-diretora da noite, supervisora educacional e orientadora educacional) e a equipe de manutenção e serviços gerais conta com 9 funcionários responsáveis pela limpeza, cozinha e serviços gerais.

Em suma, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pagliani se destaca por sua atuação na EJA, um segmento educacional essencial para a inclusão social e o desenvolvimento humano. Através do estágio, foi possível observar a importância de uma educação que considere as particularidades e necessidades dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade e a construção de saberes. O desafio agora é implementar estratégias que melhorem a permanência e o desempenho dos alunos na EJA, fortalecendo a missão da escola como um espaço de transformação social e educação de qualidade.

A turma da EJA: Diversidade e aprendizado

A turma observada, que abrange do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, era multisseriada, ou seja, composta por estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem. Essa diversidade apresenta desafios e oportunidades únicas para o processo educativo, pois cada estudante traz consigo uma gama variada de experiências e conhecimentos. Alguns estavam no nível pré-silábico de alfabetização, ao passo que outros já estavam lendo e realizando atividades de adição, subtração, multiplicação e divisão. Conforme relatado pela professora titular, havia um total de 15 estudantes matriculados regularmente, dos quais 10 participavam ativamente das aulas.

Diversos fatores contribuem para que os indivíduos optem pela EJA. Um dos principais motivos é que essa modalidade de ensino é oferecida gratuitamente pela rede de ensino fundamental, tornando-a acessível a todos. Além disso, é disponibilizada em horários que coincidem com o período em que muitos alunos estão fora de suas atividades laborais, permitindo que aqueles que trabalham durante o dia possam retomar seus estudos sem comprometer suas obrigações profissionais.

Na turma observada, notamos que a composição era majoritariamente feminina, refletindo a realidade de muitas mulheres que buscam a educação como uma forma de melhorar sua qualidade de vida e de contribuir para suas famílias. As idades das e dos estudantes variam consideravelmente, indo de 16 a 65 anos, o que evidencia a diversidade de experiências de vida e contextos sociais presentes na sala de aula. A turma era composta por adolescentes que

voltaram aos estudos ou que não conseguiram concluir e/ou avançar nos estudos quando estavam cursando durante o turno matutino e vespertino, já entre os adultos encontramos pessoas que não tiveram acesso à educação quando estavam em idade escolar, àqueles que pararam os estudos para poder trabalhar e ajudar nas despesas familiares, mulheres que casaram cedo e pararam os estudos e pessoas com problemas cognitivos.

Um dos maiores desafios comentados pela professora titular é a grande evasão na EJA, as turmas iniciam cheias de estudantes no início do ano letivo e, durante o inverno, que é muito rigoroso no Estado do Rio Grande do Sul/ RS, acabam desistindo; aqui consideramos também os agravantes eventos climáticos durante no inverno de 2024, principalmente as enchentes que assolaram a região. Outro agravante é o fato de que na cidade de Jaguarão/ RS não rodam ônibus circulares e nem escolares durante o turno da noite. Algo que, inclusive, foi uma grande reivindicação da turma, já que o Município dispõe de transporte gratuito para atender a demanda das modalidades regulares de ensino, mas não a da EJA, no noturno. Assim, muitos estudantes necessitam empregar seus recursos financeiros para custear corridas de motoboy, táxi, uber ou até mesmo se locomovem de bicicleta ou a pé para chegar à escola.

Destacamos, ainda, o fato de que estes alunos e alunas são oriundos de bairros, comunidades, vilas, localizadas em regiões distantes do prédio escolar. A grande maioria das e dos estudantes são provenientes de famílias carentes ou de classe média baixa e essa grande inacessibilidade ao transporte público, contribui demasiadamente para a evasão escolar.

A realidade apresentada destaca a urgente necessidade de implementar políticas que melhorem a infraestrutura escolar, facilitando a continuidade ou o retorno aos estudos por parte de mais jovens e adultos. Essa ação é fundamental para que esses indivíduos possam transformar suas vidas e suas realidades sociais.

Por outro lado, a diversidade de idades e histórias pessoais enriquece o ambiente escolar, permitindo trocas valiosas de saberes e experiências. Essas interações são essenciais para um aprendizado mais significativo e contextualizado. Além disso, a abrangência de diferentes faixas etárias reforça a importância da EJA como uma oportunidade de inclusão e transformação social, proporcionando a indivíduos de várias gerações a chance de desenvolverem-se academicamente e socialmente.

A relação entre Alfabetização, Letramento e materiais didáticos

No estágio supervisionado da Cruzeiro do Sul, é orientado que a observação seja direcionada a focos de estudo, preferencialmente aqueles que tenhamos visto com mais frequência na sala de aula observada. Em nosso caso, a escolha dos focos foi em *Alfabetização e Letramento* e *utilização do material didático*.

A Alfabetização e Letramento para a observação de turmas dos anos iniciais na EJA se fundamenta na relevância dessa área para o desenvolvimento integral das e dos estudantes. Durante as atividades observadas, ficou evidente que o ato de alfabetizar e promover letramento são centrais, pois garantem que as e os estudantes adquiram as habilidades de leitura, escrita e compreensão, fundamentais para a cidadania ativa e autonomia.

A alfabetização é um processo complexo, que envolve a capacidade de decodificar símbolos, palavras e frases, bem como a compreensão das regras do sistema de escrita. Para Paulo Freire, a alfabetização não deve se restringir a um ato mecânico de leitura, mas deve proporcionar uma "leitura do mundo" e contribuir para a conscientização dos indivíduos (FREIRE, 1987). Na EJA, o desafio de alfabetizar é ainda maior, pois as e os estudantes geralmente apresentam diferentes níveis de conhecimento prévio e experiências de vida, o que exige do educador uma abordagem flexível e adaptada. Para Vygotsky (1984), o processo de

alfabetização também se desenvolve por meio da interação social, e o papel do professor é mediar o aprendizado, reconhecendo as experiências pessoais dos estudantes para facilitar a aprendizagem significativa.

O Letramento, que vai além da alfabetização básica, é compreendido como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em contextos diversos e significativos, permitindo que o indivíduo atue de maneira eficaz e crítica na sociedade. De acordo com Soares (2003), o letramento é fundamental para que os sujeitos não só leiam e escrevam, mas compreendam o uso da linguagem em sua vida cotidiana. Na EJA, o letramento é essencial, pois possibilita que os alunos sejam agentes de transformação em seus contextos sociais, o que é uma proposta alinhada ao conceito de "educação libertadora" de Freire (1987). O letramento envolve a compreensão crítica, a interpretação de textos e a habilidade de comunicar-se de forma eficaz e responsável, permitindo que os alunos tomem decisões informadas e contribuam para sua comunidade.

Observando essas práticas em sala de aula na EJA, fica evidente que a Alfabetização e o Letramento são processos que devem ser interligados, uma vez que ambos contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos estudantes. Segundo Emília Ferreiro (2001), esses processos são complexos e implicam considerar a bagagem cultural e social dos aprendizes, valorizando seus conhecimentos prévios e suas vivências. Na prática pedagógica, percebe-se a importância de estratégias que estimulem o engajamento das e dos estudantes e favoreçam um aprendizado contextualizado, como a utilização de textos do cotidiano e de temas de interesse dos estudantes.

Portanto, o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras e de letramento no contexto da EJA representa uma abordagem transformadora, que considera os desafios específicos da modalidade e a diversidade de seu público. Trabalhar essas habilidades vai ao encontro das diretrizes estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que enfatizam a importância de um currículo flexível e adaptado às necessidades e vivências dos alunos (BRASIL, 2000). Além disso, é fundamental que o professor da EJA promova um ambiente acolhedor e encorajador, no qual as alunas e os alunos possam compartilhar suas experiências e construir coletivamente o aprendizado, favorecendo não só o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, mas também o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Com a prática de estágio na EJA entendeu-se como é importante o trabalho de preparação e uso dos materiais didáticos e das tecnologias para tornar a metodologia mais dinâmica e atrativa, pois, em grande maioria, os estudantes chegam ao ambiente escolar após um longo dia de trabalho, com níveis variados de cansaço e exigências pessoais que afetam sua disposição para o estudo. Podemos observar que a Lousa Digital possui um papel fundamental no processo de ensino- aprendizagem, pois através dela a docente projeta exercícios matemáticos de adição, subtração, multiplicação e divisão para os estudantes, assim como outras atividades.

Essa ferramenta tecnológica inovadora conectada à internet possibilita o acesso aos exercícios, às atividades, a jogos, a músicas e vídeos. Como por exemplo, citamos a atividade na qual a professora iniciou projetando um vídeo sobre a importância da Preservação do Meio Ambiente, a partir do vídeo os estudantes deveriam escrever, cada uma a sua maneira, um pequeno texto relatando quais informações compreenderam sobre a necessidade de preservarmos e cuidarmos da natureza. O objetivo desta atividade, além de incentivar o desenvolvimento da escrita, era analisar o nível de alfabetização dos alunos, o vocabulário e a capacidade de estruturação de um pequeno texto. Assim, a lousa permite mais dinamicidade nas aulas e acesso a vários materiais diferentes.

No que diz respeito às tecnologias da instituição, a escola possui laboratório de informática, entretanto não chega a ser utilizado pela professora, tendo em vista que muitos dos alunos ali recém estão passando pelo processo de alfabetização. Além disso, a conexão com a internet não é muito boa, o que inviabiliza que lousas digitais e computadores estejam todos conectados ao mesmo tempo. Sendo assim, podemos observar que, na grande maioria das vezes, a lousa digital é o recurso tecnológico mais utilizado em sala de aula. Cabe, então, lançarem mãos das tecnologias presentes na escola para tornarem o processo mais interessante e significativo para o alunado.

Os livros apresentam muitas atividades que estimulam a consciência fonológica dos estudantes fazendo a associação entre sons, letras e imagens. Ainda, percebemos que ele é um apoio no trabalho da docente, tendo em vista que a turma é multisseriada e assim, as necessidades dos alunos são diferentes. Durante a aula, os estudantes usam os livros de 1º, 2º, 3º. 4º e 5º anos dependendo do nível de cada um. A problemática encontrada está no fato da escola possuir poucos livros e de serem livros dedicados ao ensino de crianças, isto é: não há o número suficiente para todos o que faz com que se façam muitas cópias e não há livros direcionados ao público adulto.

Continuando, observamos que a professora busca trabalhar bastante os conhecimentos matemáticos, em todas as aulas além da leitura, dos exercícios de formar sílabas e palavras, da produção textual ela sempre passa atividades matemáticas que envolvem cálculos e raciocínio lógico. Como por exemplo, citamos a atividade na qual a professora levou notas de dinheiro de brinquedo e simulou com os alunos ações de compra e venda. Os alunos deveriam calcular e dar o troco na venda dos produtos.

A partir desta tarefa, entendeu-se que a docente além de promover e possibilitar o aprendizado e a alfabetização preza por um ensino que seja contextualizado, mostrando na prática para os alunos o quanto é importante sabermos calcular, ler e como isso pode afetar nosso dia a dia. Assim,

> É importante entender que a educação de jovens e adultos vai além da concretização da educação formal. A alfabetização possui um aspecto social que gira em torno dos aspectos que decorrem no analfabetismo o contexto de um mundo letrado. (CABRAL, 2024a, p. 17)

Ainda,

> [...] o professor da EJA tem, diante de si, o desafio de vivenciar uma prática reflexiva em todas as suas atividades docentes, considerando e incorporando a realidade de seus alunos ao cenário educacional que conduz em sala de aula. Ele irá, dessa maneira, verificar e colocar em prática as necessidades educacionais dos alunos que educa, estimulando o potencial transformador da aprendizagem na medida em que insere a educação e a politização nas múltiplas dimensões da vida de seus educandos [...]. (CABRAL, 2024b, p. 19)

No primeiro trecho, Cabral enfatiza que a EJA não se limita à alfabetização convencional, mas abrange um aspecto social significativo. O analfabetismo não é apenas uma questão de ausência de habilidades de leitura e escrita, mas está intimamente relacionado a condições sociais e econômicas que permeiam a vida dos indivíduos. Assim, a alfabetização deve ser entendida como um meio de inserção em um mundo letrado, onde o acesso à informação e ao conhecimento se torna crucial para a participação plena na sociedade. A visão de Cabral nos leva a reconhecer que a EJA deve ser uma resposta a essas desigualdades sociais, promovendo não apenas o aprendizado técnico, mas também a conscientização crítica dos educandos sobre sua própria realidade.

No segundo trecho, a reflexão sobre a prática docente na EJA é central. Cabral destaca que os professores enfrentam o desafio de incorporar a realidade dos alunos em suas metodologias de ensino. Isso implica uma prática reflexiva, onde o educador não apenas transmite conteúdos, mas também se envolve em um processo de compreensão das necessidades e expectativas dos alunos. Essa abordagem é essencial para criar um ambiente de aprendizagem significativo, que respeite a diversidade e as experiências de vida dos estudantes.

A menção ao "potencial transformador da aprendizagem" é particularmente relevante. A educação na EJA deve ser uma catalisadora para a mudança, permitindo que estudantes não apenas adquiram habilidades básicas, mas também desenvolvam uma compreensão crítica do mundo ao seu redor. Isso envolve a inserção da educação e da politização nas diversas dimensões da vida dos educandos, permitindo que essas pessoas se tornem protagonistas de suas histórias e agentes de transformação em suas comunidades.

Por fim, compreendemos que na EJA o processo de ensino e aprendizagem deve considerar não apenas os conhecimentos prévios do aluno, mas também o contexto social do qual ele provém. Muitas vezes, esses estudantes enfrentam a realidade de trabalhar durante o dia, o que impacta diretamente sua disponibilidade e energia para o aprendizado noturno. Além disso, é fundamental reconhecer que cada aluno traz consigo uma bagagem de experiências, vivências e dificuldades, que influenciam seu desempenho e engajamento nas atividades escolares.

Todos esses fatores demandam bastante empenho dos professores e da equipe diretiva para manter o aluno motivado e frequente em sala de aula, pois é “[...] é preciso pensar no indivíduo enquanto um ser inserido em um contexto social” (CABRAL, 2024a, p. 17). Os educadores devem ser sensíveis às necessidades individuais de cada aluno, buscando formas criativas e adaptativas de envolver todos os estudantes no processo educativo. Isso pode incluir a personalização de atividades, o uso de metodologias ativas que valorizem as experiências de vida dos alunos e a promoção de um diálogo constante sobre suas aspirações e desafios.

Essa perspectiva nos lembra que a educação não ocorre em um vácuo; ela é profundamente influenciada por fatores sociais, econômicos e culturais. Portanto, a EJA deve ir além do simples fornecimento de conteúdos curriculares, visando também o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos sobre suas realidades. Em suma, há a necessidade de uma abordagem holística na EJA, que reconheça as dimensões sociais e culturais da alfabetização, ao mesmo tempo em que exige uma prática docente reflexiva e adaptativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com uma abordagem fundamentada nas diretrizes curriculares nacionais para a EJA e nos princípios de Paulo Freire (1987), o estágio permitiu uma reflexão sobre a importância de valorizar as experiências de vida e os saberes prévios dos estudantes, respeitando a flexibilidade curricular e promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

As práticas de estágio aqui delineadas e vivenciadas, permitiram a imersão em espaços de aprendizagem distintos aos já conhecidos pelas estagiárias. A Educação de Jovens e Adultos possuiu um papel fundamental na sociedade brasileira, pois permite o acesso à educação de forma gratuita e em horário receptível para os estudantes jovens e/ou adultos que não conseguiram concluir os estudos em idade tenra.

O trabalho com a EJA é muito relevante e deve ser planejado de forma a manter os estudantes motivados e frequentes, sempre levando em consideração o contexto social de cada um, suas necessidades, suas expectativas e a subjetividade de cada sujeito. Diferentes motivos levam essas e esses estudantes a procurarem essa modalidade educacional, - principalmente os

problemas de ordem social - e, cabe aos professores, buscarem trabalhar com diferentes metodologias para abarcar a heterogeneidade constitutiva de uma turma de EJA. Isto é, o docente precisa ter um olhar mais preciso sobre as necessidades daquele sujeito e criar estratégias para mantê-lo frequente em sala de aula.

Destacamos a necessidade de fortalecer os recursos pedagógicos e tecnológicos na EJA para estimular o processo de ensino e aprendizagem. Observamos, ao longo do estágio, que muitos estudantes enfrentam barreiras no uso de tecnologias e que a alfabetização e letramento digital poderiam melhorar significativamente sua experiência educacional. Assim, propomos um projeto de ação em sala de aula que aborde especificamente o letramento digital para estudantes da EJA. Este projeto permitiria trabalhar competências de alfabetização, leitura e habilidades matemáticas em ambientes digitais, utilizando ferramentas online e plataformas educacionais adaptadas ao ritmo e nível dos alunos.

O projeto também sugere o uso sistemático do laboratório de informática para explorar softwares educativos, jogos e aplicativos que promovem o desenvolvimento das competências básicas, como leitura e operações matemáticas. Com aulas que integram o uso desses recursos tecnológicos, os estudantes podem adquirir habilidades práticas e funcionais que os prepararão para uma vida mais conectada e informada. Além disso, a prática regular do letramento digital no ambiente escolar contribui para reduzir a exclusão digital e amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento.

O envolvimento contínuo dos alunos com essas ferramentas poderá não apenas dinamizar o aprendizado, mas também motivar e engajar aqueles que, por diversas razões, têm uma relação mais distante com a escola. O apoio do município para aprimorar a infraestrutura, como a melhora da conexão à internet, a inserção de transporte escolar para o noturno e mais recursos para materiais didáticos específicos para a EJA, são essenciais para que esses objetivos possam ser atingidos, permitindo que todos os estudantes tenham uma experiência educacional completa e de qualidade.

REFERÊNCIAS:

CABRAL, Márcia Pereira Cabral. **Educação e Escolarização de Jovens e Adultos no Brasil no século XX:** Percurso e trajetória do Analfabetismo no Brasil (a). Universidade Cruzeiro do Sul, 2024. Disponível em: <https://bb.cruzeirodosulvirtual.com.br/ultra/courses/_968123_1/outline/launchFrame?contentId=_16303655_1&toolHref=https:~2F~2Fbb.cruzeirodosulvirtual.com.br~2Fbbcswebdav~2Fxid-102188447_1> Acesso em: 20. maio. 2024.

CABRAL, Márcia Pereira Cabral. **A formação do educador e a Educação de jovens e adultos** (b). Universidade Cruzeiro do Sul, 2024. Disponível em: <https://bb.cruzeirodosulvirtual.com.br/ultra/courses/_968123_1/outline/launchFrame?contentId=_16303663_1&toolHref=https:~2F~2Fbb.cruzeirodosulvirtual.com.br~2Fbbcswebdav~2Fxid-102189704_1 > Acesso em: 20. maio. 2024.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pagliani. **Projeto Político Pedagógico**. 2019.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/2021.** Disponível em: https://www.bing.com/search?q=Resolução+CNE%2FCEB+nº+01%2F2021&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOagCALACAA&FORM=ANCMS9&PC=U531. Acesso em: 14 maio 2024.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Traduzido por L. P. A. Oliveira. Martins Fontes. 1984.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

O ESTÁGIO SUPERVSIONADO NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vitória Nunes de Oliveira[1], Adriana Lima Monteiro Cunha[2]

Resumo

Esta pesquisa é oriunda do Projeto de Iniciação Científica Voluntária (ICV), vinculado a Universidade Federal do Piauí (UFPI), e da vivência de estudantes na disciplina de Estágio Supervisionado II, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Tem como objetivo analisar as especificidades do estágio supervisionado e suas implicações no processo de aprendizagens docentes do professor do campo. A metodologia de pesquisa contemplou a abordagem qualitativa e como principal fonte de dados o relatório de Estágio Supervisionado e os Planos de Ensino. O estágio contribui para a imersão dos estudantes no ambiente escolar, a relação entre a prática e os conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de competências pedagógicas, a reflexão crítica sobre a realidade educativa e a prática docente. Portanto, o Estágio Supervisionado incentiva a reflexão crítica sobre a prática docente, assim como contribui para a formação dos estudantes ao oportunizar a análise de suas experiências.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação de professores. Escolas do campo.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um componente curricular da formação de professore que favorece a compreensão da unidade teoria-prática, do contato com a realidade do conhecimento acerca da prática docente, sendo o espaço privilegiado de realização da docência. Assim, compreendemos que por meio do estágio, o estudante-estagiário, tem a oportunidade de ter contato com a sala de aula, com os professores da escola e com a gestão, e possivelmente mantem contato com os pais quando é convidado a participar de alguma reunião no espaço escolar.

Nesse sentido, é perceptível que por meio do estágio o futuro professor vivencia o ritual de passagem de estudante a estudante-estagiário, construindo a vivência teórico-prática da profissão, ou seja, é nesse lugar que as ações de formação são colocadas em condição de análise, reflexão e crítica.

Considerando a importância do estágio para a formação inicial de professores do campo, apresentamos a vinculação desta pesquisa, que é oriunda do Projeto de Iniciação Científica Voluntária (ICV), vinculado a Universidade Federal do Piauí (UFPI), e da vivência de estudantes na disciplina de Estágio Supervisionado II, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Experiência na qual tem como objetivo, analisar as especificidades do estágio supervisionado e suas implicações no processo de aprendizagens docentes do professor do campo.

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí-UFPI vo776190@gmail.com.
[2] [2] Doutora e Mestra em Educação. Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), do Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE). E-mail: adrianamonteiro10@ufpi.edu.br

Nóvoa (1999) afirma que a formação de professores tem ganhado espaço nas discussões sobre educação, pois com a modernização e as mudanças sociais e tecnológicas, o conhecimento tem ganhado novas formas de transmissão e de organização, modificando o papel de muitos profissionais da docência. Desse modo, o professor deve assumir novos papéis no que tange ao conhecimento cientifico, cultural e social, e, assim, preencher as lacunas entre os discentes e o saber científico.

Desse modo, compreendemos que, o estágio supervisionado constitui um componente curricular da formação inicial de professores que oportuniza o desenvolvimento da unidade teoria-prática. O Estágio Supervisionado na LEDoC ocorre em dois tempos: no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade. Essa metodologia é compreendida como Alternância, que adota tempo e espaços de aprendizagem, ou seja, se apresenta com marco metodológico diferenciado, uma vez que tem como referência a unidade entre teoria e prática; assegurando o diálogo de saberes pela interdisciplinaridade no contexto escolar e não escolar, os conhecimentos disciplinares e não disciplinares existentes nas comunidades e sua relação como o conhecimento científico na valorização dos modos de vida dos educandos em processo de aprendizagens.

A metodologia de pesquisa contemplou a abordagem qualitativa e como principal fonte de dados o relatório de Estágio Supervisionado, os Planos de Ensino e o Projeto Político do Curso. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado contempla etapas de formação, das quais destacamos para esse estudo - o planejamento e a observação da prática docente.

Portanto, o Estágio Supervisionado incentiva a reflexão crítica sobre a prática docente, assim como contribui para a formação dos estudantes ao oportunizar a análise de suas experiências, a identificação dos desafios e a busca de soluções para problemas enfrentados em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

O objetivo deste relatório é documentar e refletir sobre as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado, analisando os desafios enfrentados e as competências adquiridas. Além disso, pretende-se avaliar como a experiência prática contribui para a formação integral do professor, especialmente no contexto das escolas do campo. O processo de ser professor implica muitas questões, questões estas que são postas durante toda a disciplina, buscando orientar os futuros estagiários a lidar com essas especificidades que possivelmente vão encontra no processo de construção ser professor.

O estágio supervisionado é espaço de formação entre o conhecimento teórico adquirido na formação acadêmica e a prática docente. Segundo (Pimenta; Lima, 2004) “A atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação” assim reforçando que o estudante-estagiário consegue mobilizar durante a realização do estágio os conhecimentos e saberes, as metodologias de ensino, ou seja, aprende a lidar com questões conflituosas, isso por meio da unidade teoria-prática.

Desse modo, vale destacar que, as escolas do campo têm características e necessidades específicas, como infraestrutura limitada e contextos socioculturais distintos. O estágio nessas escolas exige uma adaptação às condições locais e uma abordagem sensível às necessidades da comunidade, além de sempre estar buscando uma educação contextualizada que dialogue com a realidade dos alunos.

Quando adentramos em uma escola do campo nos deparamos com um cenário diferente de uma escola do meio urbano. Particularmente, a escola que foi realizado o estágio, percebemos que tem em boas condições, pois recentemente a escola passou por uma reforma,

ou seja, uma escola estruturada e com um quadro grande de funcionários. Porém, infelizmente nem todas as escolas do meio rural tem uma escola razoavelmente estruturada e com um quadro de funcionários de acordo com a demanda.

Sobre o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado II, tivemos momento de debatemos que contribuíram bastante para nosso entendimento acerca do processo de ser professor, um dos principais debates ocorreu sobre a leitura e discussão do texto o estágio e docência, um livro base para entendermos o desenvolvimento do estágio. Além disso, esse texto traz grandes questões para ser discutidas, uma delas é Estágio como Pesquisa e a Pesquisa no Estágio;

> A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se reduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, é em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que o observam. (Pimenta; Lima, 2004, p.43).

Nesse trecho, é evidenciado a importância da pesquisa no estágio como um método formativo essencial para os futuros professores. Ele destaca que a pesquisa no contexto do estágio não é uma simples atividade acadêmica, mas uma prática que permite uma compreensão mais profunda dos contextos educacionais. A pesquisa disponibiliza aos estagiários a possibilidade de explorar e analisar o ambiente escolar de forma crítica, observando e interpretando as dinâmicas e desafios presentes nas escolas onde atuam.

O projeto político pedagógico foi outra temática que discutimos bastante, foi um momento de muitos questionamentos, pois, muitas das futuras-estagiarias não tinham acesso a esse documento nas escolas que iriam estagiar, então foi um ponto a ser pensado o porquê especificamente as escolas do campo não disponibilizavam o documento. São esse tipo de reflexão que o estágio faz, só assim o sistema educacional poderá ser aprimorado cada vez mais.

A disciplina de estágio sempre é uma das mais aguardadas por todos, gera toda uma expectativa em torno da disciplina, pois, é um momento que traz grandes desafios e experiencias novas como por exemplo a relação professor-aluno. Além, de ser primordial para a formação profissional e acadêmica.

A relação professor-aluno, é sem dúvida um ponto crucial a ser analisado pelo estagiário, já que, para o aluno se desenvolver e até mesmo para que o professor cresça e se torne um sujeito mais consciente e constituinte de sua realidade é necessária uma relação mútua de respeito e cuidado formativo. É no professor que muitos alunos se espelham e se enxergam como referência social, ou seja, é o ponto de partida a partir de uma relação de respeito, confiança e amorosidade que se consegue a realização de uma boa formação de um determinado indivíduo. Assim como afirma (Hall, 2006), nenhuma identidade é isenta de interação do outro. As pessoas se constroem e se educam nas outras pessoas, então por isso é necessária uma boa relação entre professor e aluno, para que desta forma ambos possam de solidificar como sujeitos em constante processo de aprendizagem.

Neste sentido, o estágio supervisionado é um momento chave para a formação acadêmica, é de suma importância que o estagiário sinta a importância desse momento e o impacto para sua vida profissional. O estágio é uma etapa de muitas incertezas e desafios, os estagiários vão para as escolas sem saber o que encontrar naquele ambiente, que para muitos é desconhecido como um ambiente profissional, tem toda aquela pressão de saber se a escola e

os profissionais vão lhe acolher bem, se a turma e a supervisora vão ser receptivos, muitas coisas vêm à cabeça.

Para além dos desafios, vem as experiencias enriquecedoras que só no momento do estágio é possível viver de forma real, vai ser lá que a construção de um docente é feita de forma mais ampla, com as infinitas questões que o meio educacional implica. O estágio proporciona esse a reflexão sobre o ser professor e as condições de trabalho, identidade docente, dentre outros. Assim, o estágio é uma etapa fundamental para a formação acadêmica, dentro dessa etapa podemos construir conhecimentos novos, adquirir experiência na profissão, além de colocar em prática o que lemos e estudamos durante a formação dentro da universidade.

O desenvolvimento das competências profissionais foi uma etapa que conseguimos aprofundar bastante, aspectos que só o estágio poderia proporcionar. Logo, conseguimos exercer um trabalho em equipe com a professora supervisora, auxiliando nas atividades em sala de aula quando necessário, sempre se disponibilizando a estar dialogando e debatendo atividades que poderiam ser trabalhados. Enfim, uma competência essencial para essa profissão, que durante o estágio entendo que cumpri.

Durante esse período do estágio, por mais que tenha sido um período curto, foi um tempo essencial para entrar na rotina da escola, compreender como a maioria das coisas funcionam; horários, como a supervisora do estágio administra o tempo de aula, a organização dos conteúdos, toda a dinâmica da escola na organização das aulas e de eventos. O período do estágio de observação foi no período junino, assim, a escola estava bem empenhada nos ensaios e nas confecções de materiais didáticos para os eventos que a escola iria participar. Com isso, a vivência dentro da escola nesse período, além de proporcionar o contado com os alunos dentro da sala de aula, a vivência externa foi bastante proveitosa também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, este relatório traz um pouco da experiência da vivência na disciplina de Estágio Supervisionado II, em uma escola do campo. Foi evidenciado nessa produção, as especificidades de ser professor e todo o processo que os estudantes-estagiários passam durante esse período. A importância da disciplina de estágio supervisionado II é imensa, que sem dúvidas foi uma disciplina que agregou muito na minha vida profissional e acadêmica.

Uma das impressões mais marcantes do Estágio Supervisionado II é a imersão profunda no ambiente escolar. Os estudantes-estagiários têm a oportunidade de conhecer de perto a rotina escolar, interagir com professores experientes e compreender as dinâmicas que regem o dia a dia de uma escola.

Nessa perspectiva o estágio nos permite como estagiários e futuros educadores, termos esse primeiro contado com essa realidade. Por isso, a necessidade e a importância do estágio na formação inicial de um futuro professor. O estágio é a abertura das portas para a decisão inicial, professor por necessidade ou por amor? São espaços que garante que nos encontramos e nos prepare para a realidade cotidiana das escolas, da sala de aula e do dia a dia da profissão. É o lugar onde permite que o medo seja deixado para traz, que a insegurança se torne objeto de aprendizagem e desta forma nos garanta um primeiro olhar mesmo que não totalizado, de como é ser um professor, mais que leve a oportunidade de conhecer quais os cuidados e anseios diários que devemos ter para o desenvolvimento de uma prática docente.

Assim, o estágio supervisionado incentiva a reflexão crítica sobre a prática docente. Os estagiários são estimulados a analisar suas experiências, identificar desafios e a buscar soluções para problemas enfrentados em sala de aula. Essa reflexão crítica é fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente e baseada em evidências.

As impressões e contribuições dessa disciplina são inúmeras, destacando-se a imersão no ambiente escolar, a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de competências pedagógicas, a reflexão crítica sobre a prática docente. Essas experiências são fundamentais para a formação de professores preparados e conscientes de seu papel no processo educativo.

REFERENCIAS

HALL, S. A identidade cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e pesquisa, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

CONSTRUÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE BOM JESUS, PIAUÍ (2024)

Maria de Jesus Oliveira dos Santos[1], Talyta Marjorie Lira Sousa[2], Adriana Lima Monteiro Cunha [3]

Resumo

O artigo discute o Estágio Supervisionado como formação docente dento do curso de Licenciatura em Educação do campo. Estágio Supervisionado desempenha um papel central na formação docente e tem sido objeto de diversas pesquisas que analisam sua importância na formação inicial dos futuros professores do campo e da construção dos conhecimentos e dos saberes. Este estudo, está vinculado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), com ênfase em Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal do Piauí, campus professora Cinobelina Elvas, na disciplina de Estágio Supervisionado II, busca investigar as particularidades do estágio supervisionado e suas implicações no processo formativo dos educadores do campo. A metodologia de pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, e as principais fontes de dados foram o relatório de Estágio Supervisionado e os planos de ensino. Os resultados deste estudo evidenciam que, o estágio supervisionado precisa transcender a teoria e ser integrado à prática docente, promovendo uma formação que considera a realidade e as demandas da Educação do Campo.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Docente. LEdoC. Saberes Docente.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado desempenha um papel central na formação docente e tem sido objeto de diversas pesquisas que analisam sua importância na construção das competências pedagógicas de futuros professores, considerando as especificidades de cada curso e disciplina. Este estudo, vinculado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Sociais e Humanas, na disciplina de Estágio Supervisionado II, busca investigar as particularidades do estágio supervisionado e suas implicações no processo formativo dos educadores do campo.

A LEDOC é uma graduação orientada pela Pedagogia da Alternância, que visa a formação de professores multidisciplinares para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em contextos de Educação do Campo. A Pedagogia da Alternância é uma abordagem educacional inclusiva, desenvolvida para atender às necessidades dos estudantes do campo, com uma metodologia que alterna períodos de aprendizado entre o espaço

[1]Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas.
[2] Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas.
[3] Doutora e Mestra em Educação. Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), do Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE). E-mail: adrianamonteiro10@ufpi.edu.br

universitário (Tempo Universidade) e a comunidade do estudante (Tempo Comunidade). No Tempo Universidade, os estudantes se concentram na formação acadêmica, realizando atividades teóricas, práticas e interdisciplinares em ambiente universitário, onde têm acesso ao suporte pedagógico, bibliográfico e de infraestrutura da universidade. Já no Tempo Comunidade, o aprendizado ocorre no contexto social, econômico e cultural do campo, onde os estudantes aplicam e refletem sobre os conhecimentos adquiridos, promovendo uma relação dialógica entre teoria e prática (Caldart, 2012).

Durante o estágio, o futuro professor é incentivado a encarar essa experiência como um momento crucial de construção da identidade e prática docente. Nesse sentido, o estágio supervisionado requer ações formativas como o registro sistemático das aulas realizadas no Tempo Universidade, bem como das observações em espaços escolares e não escolares no Tempo Comunidade. Essas atividades podem ocorrer em projetos de extensão e pesquisa vinculados à UFPI, promovendo uma visão integral da prática docente. A produção e a socialização do relatório de estágio são também partes fundamentais desse processo, permitindo que o estagiário articule e compartilhe suas experiências e reflexões (Caldart, 2012).

No estágio supervisionado, o discente vai passa por várias fases. Primeiro, temos a parte teórica nas salas da universidade, onde lá conhecem autores que retratam em seus textos a importância do estágio para os cursos de licenciatura e para os futuros licenciandos. E no curso de Licenciatura em Educação do Campo essa etapa se passa em dois períodos. O primeiro período se passa no tempo universidade onde ocorre o debate e a socialização da parte teórica do estágio, e a parte prática acontece no tempo comunidade, quando os estudantes voltam para as suas comunidades, e levam os seus conhecimentos para a escola, em alguns casos é a escola que o discente estudou e os seus familiares estudam, o Estágio oferece uma grande oportunidade de troca de saberes, ou seja, o discente coloca em prática a parte teórica que ele aprendeu na universidade.

O estágio precisa dessa junção de teoria e prática, não se pode fazer um estágio só teórico, muito menos só prático, nos traz a concepção de estágio e ele afirma que "o estágio tem que ser teórico-prático, ou seja, a teoria é indispensável da prática" (Pimenta; Lima, 2012 p 34).

Nosso objetivo é discutir como o Estágio Supervisionado desempenha um papel central na formação docente dos discentes do curso de Licenciatura em Educação do campo. Estágio Supervisionado. A metodologia de pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, e as principais fontes de dados foram o relatório de Estágio Supervisionado, os planos de ensino e a obra *O estágio na formação de professores*, de Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima.

É no estágio que o discente descobre se ele realmente deseja ser professor, pois é lá que ele observa todas as partes boas e todas as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola, e a disciplina de Estágio Supervisionado II, nos leva ao ‘’chão da escola’’ ele possibilita esse contato com o ser docente de fato. Durante as nossas aulas na Universidade, a professora Adriana apresentou os princípios do estágio e propôs algumas reflexões para que refletíssemos sobre o que é o estágio e qual é a sua magnitude, e como a sua experiência poderia contribuir para a nossa formação docente.

ENTRE TEÓRIA E PRÁTICA

A prática docente é uma atividade complexa, exigindo do professor a capacidade de teoria articular e prática de forma integrada. Ela crítica a visão tradicional e fragmentada da

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

formação docente, na qual a teoria é ensinada nas universidades e a prática se desenvolve apenas nas escolas. Para um autor, o bom professor é aquele que sabe unir esses dois aspectos, aplicando fundamentos teóricos para orientar sua prática e utilizando suas experiências de sala de aula como fonte de reflexão e aprimoramento contínuo. Assim, a docência não se resume a transmitir conhecimento, mas envolve também adaptar as metodologias de ensino às necessidades e contextos específicos dos alunos (Cunha, 2004).

Segundo Cunha, o saber-fazer pedagógico, envolve habilidades práticas como planejamento, execução e avaliação de atividades de ensino. Outro aspecto relevante é o saber relacional, que se refere à capacidade do professor de construir vínculos positivos e motivadores com seus alunos, criando um ambiente acolhedor e propício para o aprendizado. Cunha destacou também o saber ético, que guia as ações do ensino com base em princípios de respeito, justiça e compromisso com a formação integral dos estudantes, evidenciando que o ensino não deve ser apenas uma transmissão de conteúdos, mas também uma experiência formativa e humana (Cunha, 2004).

Para os alunos de Educação do Campo, o estágio supervisionado oferece uma oportunidade importante de integrar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas com a prática educativa em contextos reais. Ao se compararem com os desafios cotidianos das escolas do campo, os estagiários podem aplicar conceitos de Ciências Humanas e Sociais, como, para analisar e compreender o contexto em que estão inseridos. Esse exercício de aplicar a teoria à prática facilita o desenvolvimento de uma visão crítica sobre as práticas pedagógicas e suas implicações na realidade local, permitindo uma formação mais completa e contextualizada.

A primeira etapa funcionou na seguinte maneira, realizou-se a leitura dos textos de autores importantes na área do estágio, houve a discursão sobre esses textos em sala de aula com a professora Adriana Lima Monteiro Cunha, passamos pela parte burocrática do estágio, no qual, foi analisar se a escola tem parceria com a Universidade Federal do Piauí, se não tivesse as alunas buscariam juntamente com a professora realizar essa parceria. No segundo momento, fomos até a escola recolher as assinaturas por parte da direção e da professora supervisora que iria nos acompanhar nessa nova trajetória. Durante o período de aulas, houve diversas discussões acerca do Estágio Supervisionado como formação docente, dentro do curso de licenciatura em educação do campo. A docente nos mostrou a importância de passar por essa fase durante nossa formação de professores. Debatemos com a docente o livro *Estágio e docência - teoria e prática*: diferentes concepções, escrito pelas autoras Pimenta e Lima. Esse livro é muito importante porque nos mostra a importância do estágio na sua parte teórica, onde podemos até imaginar alguns dos acontecimentos citados no decorrer do livro no nosso dia a dia em sala de aula, tivemos a criação do cronograma em sala de aula, a atividade do cronograma nos ensina a ser mais organizadas com nossas atividades e principalmente com as futuras atividades que teremos em sala de aula com os nossos alunos.

Em seguida, partimos para a parte inicial do estágio na escola, no qual tínhamos a missão de examinar o contexto escolar em geral, e obter as informações sobre a instituição de ensino, o número de estudantes, estudar o projeto pedagógico de ensino, as condições financeiras, qual é a qualificação dos professores, a quantidade de professores presentes na escola. Logo depois examinar o professor em sua função de educador, bem como, a sua metodologia e a sua interação com os seus discentes em sala de aula

O estágio foi realizado na Unidade Escolar José Lustosa, sob a supervisão da professora Zulmira Vitorino de Sousa Franco, que me recebeu muito bem durante o período de estágio. Acompanhei e observei as aulas de história e geografia nas turmas de 9° e 8° ano e 1° e 2° ano do ensino médio durante os dias 19/06, 20/06, 21/06, 27/06, 28/06, 4/07 de 2024.

Também foi analisado os aspectos físicos da escola e da equipe presente. A prática docente eficaz é marcada pela capacidade de integrar saberes e adaptar-se constantemente às necessidades dos alunos e do contexto escolar, valorizando o papel formativo e humano da educação.

O PROCESSO DE APRENDER A SER PROFESSOR: ATIVIDADES FORMATIVAS.

A Unidade Escolar José Lustosa, fica localizada na cidade de Bom Jesus, na rua Pastor Valdeci Costa. Atende cerca de 450 alunos e sua grande maioria vem do campo, sendo eles filhos de agricultores e de pessoas de baixa renda. Segundo o relato do diretor, há cerca de 42 professores atuando na instituição para atender todos esses alunos. No período da manhã funcionam as turmas de ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, e ensino médio, 1º a 3º ano. No período da tarde funcionam turmas de ensino médio, também do 1º ao 3º ano e no período da noite funcionam turmas do EJA. A escola conta com dois ônibus um que buscas os alunos na zona rural e outro que funciona dentro da cidade.

Segundo Alves, o estágio supervisionado representa uma oportunidade de confrontar as teorias aprendidas na universidade com a realidade da sala de aula. Ele critica a formação teórica que muitas vezes se afasta dos desafios cotidianos enfrentados pelos professores. Nesse sentido, o estágio funciona como uma ponte que conecta o conhecimento teórico à prática, permitindo aos estagiários aplicar conceitos e metodologias estudadas e, ao mesmo tempo, observar suas limitações e necessidades de adaptação. Assim, o estágio supervisionado se torna um espaço de experimentação, onde o futuro professor poderá testar, errar, refletir e aprimorar suas estratégias de ensino (Alves, 1991).

No período de estágio, passei alguns momentos observando a estrutura escolar. Durante essas observações, foi possível analisar como a estrutura da escola está um pouco precária. De acordo cos relatos da professora supervisora, o estado manda pintar a escola nos finais de anos com a mesma cor verde, pois o verde representa o estado. As cadeiras que os discentes usam está em ótimo estado, o quadro branco que a professora utiliza para dar aula, não está em boas condições, por ser um quadro muito antigo, as portas das salas de aula, da diretoria, dos banheiros, estão um pouco velhas, mas ainda dá para usar, o piso da escola está em um bom estado, na escola tem ar-condicionado, porém não funciona nos períodos quentes. O lanche geralmente é bem básico, ou seja, suco com biscoito, cachorro-quente, melancia, dentre outras coisas simples. A biblioteca na escola, mas não o projeto que incentive os alunos no campo da leitura. Os alunos têm acesso aos livros contanto que tenham responsabilidade e devolvê-los em bom estado. Os banheiros são pequenos e precários, a cantina é bem limpa e organizada, os bebedouros são limpos e são novos.

A parte prática do estágio teve início na manhã de quarta-feira, dia 19/07, nas turmas de ensino médio da disciplina de história. A professora Zulmira Vitorino ministrou aulas sobre capitalismo e socialismos em todas as turmas, mas, de forma diferente, ela passou uma pesquisa como atividade de casa para as turmas, as aulas duraram toda a manhã. No dia 20 de junho, os estudantes foram submetidos a uma avaliação da SEDUC e fiquei encarregado de auxiliar a professora na turma de ensino médio 2° ano. Os alunos tiveram uma manhã inteira para realizar a prova. No dia 21 de junho, as duas primeiras aulas ocorreram na turma de 8° ano. A professora apresentou um filme sobre a ditadura militar. Esse filme está relacionado ao tema em questão na aula anterior, que era, A era Vargas. As duas últimas aulas foram no 9° ano. A professora recebeu as atividades dos alunos e apresentou slides sobre o capitalismo.

No dia 27 de junho, retornamos à turma de 8° e continuamos a assistir ao filme. Isso levou os dois primeiros horários da manhã. Logo após, fomos para a turma de 2° do ensino

médio. A professora recebeu a pesquisa dos poucos alunos que fizeram e deu o restante da aula para os que não fizeram a pesquisa. No dia 28 de junho, os alunos da turma de 1° ano se apresentaram em grupo, com o tema de racismo ambiental, durante as duas primeiras aulas. Nas duas últimas aulas, a professora deu aula sobre capitalismo.

No dia 4 de julho, iniciamos o oitavo ano. A professora solicitou um resumo do filme nas duas primeiras aulas. No intervalo, ela assinou as minhas papeladas. Nas duas últimas aulas, a professora explicou sobre o socialismo e propôs uma atividade de sala para os alunos.

CONSIDERAÇOES FINAIS

O curso de Educação do Campo na UFPI visa formar professores comprometidos com a valorização e o desenvolvimento das comunidades. Nesse sentido, o estágio supervisionado é uma oportunidade para que os estudantes conheçam de perto a realidade dessas comunidades, seus modos de vida, suas demandas e suas especificidades culturais. Ao atuar em escolas do campo, os futuros educadores têm a chance de entender as particularidades do campo, incluindo suas tradições, histórias e formas de organização social. Essa vivência prática possibilita uma formação mais alinhada às necessidades do campo e prepara os alunos para desempenharem um papel ativo na promoção de uma educação transformadora.

Antes de iniciar o estágio, minha percepção era completamente diferente em relação ao que vejo atualmente após essa experiência. No livro de Pimenta e Lima, elas mencionam que o estágio vai além de simplesmente replicar algo que alguém já faz com maestria. Essa afirmação é significativa, pois reflete minha visão anterior sobre o estágio e revela minha falta de conhecimento sobre o tema. O estágio nos ensina a nos tornarmos professores competentes. Essa disciplina é fundamental não apenas para aqueles que aspiram a ser educadores, mas para todos os profissionais, independentemente da área. Todos deveriam vivenciar esse processo, abrangendo tanto a teoria quanto a prática. Acredito que a metodologia aplicada nas aulas foi muito eficaz, e as atividades propostas enriqueceram o entendimento da matéria, estabelecendo uma conexão com as leituras discutidas em sala.

O bom professor é aquele que constantemente questiona e avalia suas ações pedagógicas, buscando entender o impacto de suas estratégias de ensino e identificar áreas que podem ser melhoradas. Esse processo de autoavaliação e reflexão permite ao professor adaptar seu ensino às necessidades dos alunos e ao contexto escolar, promovendo um desenvolvimento profissional contínuo e uma prática docente mais eficaz.

Durante o estágio, pude notar diversas falhas por parte do estado, da direção, dos alunos e da professora. Uma delas é a falta de infraestrutura da escola e de um bom salário para os professores. Os alunos demonstram uma falta de interesse dentro da sala de aula, uma falta de consideração pelo professor, uma vez que ela não altera a sua metodologia de ensino, uma vez que a direção os aprova, mesmo quando eles não estão preparados para iniciar uma série mais elevada.

O estágio não é apenas um requisito acadêmico, mas uma etapa decisiva para que os futuros professores adquiram confiança, desenvolvam suas habilidades e se preparem para os desafios da profissão docente. Em suma, posso afirmar que a experiência me impactou, uma vez que pude compreender os desafios de ser professor nos dias de hoje, bem como suas vantagens e desvantagens. Assim, consegui identificar o tipo de docente que pretendo me tornar no futuro. O estágio é um elemento crucial que experimentamos na prática. Este processo tem um impacto significativo na nossa formação, pois é onde aprendemos e experimentamos a realidade das escolas.

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

REFERÊNCIA

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar.* São Paulo: Cortez, 1991.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; e FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-267.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 16.ed. Campinas: Papirus, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência* - teoria e prática: diferentes concepções. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

EXPLORANDO O PAPEL DO TEATRO NA EDUCAÇÃO: REDUÇÃO DO FILTRO AFETIVO E ESTÍMULO AO ENGAJAMENTO DOS ALUNOS NO APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA

Priscila Freitas Teixeira[1]

Resumo

Este estudo investiga um método eficaz para reduzir tensões emocionais e aumentar a motivação e o engajamento dos alunos por meio do teatro, especialmente no contexto do aprendizado da língua inglesa. Utilizando a teoria do filtro afetivo, de Krashen (1982), a pesquisa explora como o ambiente teatral diminui a ansiedade e melhora o envolvimento ativo dos estudantes. A integração de práticas teatrais é analisada à luz das teorias de aprendizagem experiencial, motivação intrínseca e participação discente no processo de aquisição de um novo idioma. A pesquisa também considera as contribuições de Vygotsky (1978) sobre ambientes colaborativos e a eficácia das atividades teatrais em criar experiências imersivas que promovem uma aprendizagem mais envolvente e significativa. Os resultados destacam o potencial do teatro para transformar a prática pedagógica e melhorar os resultados de aprendizagem.

Palavras-chave: Teatro. Motivação. Filtro afetivo. Ensino de línguas.

INTRODUÇÃO

A aquisição de uma nova língua por meio de abordagens interativas tem se revelado altamente eficaz, promovendo um envolvimento profundo e ativo dos alunos no processo de aprendizagem. Diante dessa visão, a relevância de atividades interativas na educação está no seu potencial para engajar e motivar os alunos. O teatro, em particular, oferece um ambiente promissor em que os estudantes podem praticar a nova língua de maneira relevante e contextualizada. Sob tal perspectiva, a teoria de Lev Vygotsky, especialmente sua ênfase na relevância do meio social para a aquisição do conhecimento, discute um pilar fundamental para entender como atividades interativas, como o teatro, podem potencializar o ensino de línguas. Vygotsky (1978) trouxe uma discussão inicial sobre o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)", que é a diferença entre o que um aluno pode realizar sozinho e o que pode alcançar com a ajuda de outros. Para Vygotsky (1978), a apreensão de conhecimentos ocorre mais eficazmente quando os alunos são guiados por meio de interações sociais que os empurram para além de suas habilidades atuais, permitindo que eles desenvolvam novas competências em um ambiente colaborativo. Em 2023, o PIBID - Inglês, da Universidade Federal do Ceará, desenvolveu um projeto integrando o ensino de inglês com o teatro na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra, em Fortaleza. Denominado *Theater Workshop*, o projeto envolveu atividades como encenações de peças e criação de diálogos improvisados. Os alunos trabalharam em grupo, colaborando, negociando papéis e adaptando suas atuações com base no *feedback* recebido. Essas atividades permitiram a aplicação prática do idioma e o desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociais, alinhadas com a ZDP de Vygotsky. Tomando por base as ideias propostas, o objetivo deste estudo é explorar como o teatro pode aumentar a motivação dos alunos e reduzir o filtro afetivo do corpo discente. Nesse sentido,

[1] Graduanda em Letras Português - Inglês na Universidade Federal do Ceará.

segundo o artigo "O uso de técnicas teatrais para o estudo da língua inglesa: proposta de aplicação no ensino médio, técnico e tecnológico", de Jorge Tenório Fernando (2020), a aplicação de práticas teatrais no ensino médio, técnico e tecnológico pode significativamente aumentar a motivação dos alunos e criar um ambiente de conhecimento mais envolvente e interativo. Além disso, o autor revisa estudos sobre o uso do teatro na educação, como Lizasoain et al. (2011), que defende que o teatro torna o aprendizado de línguas mais dinâmico e significativo, melhorando a autoestima, motivação e competência linguística dos alunos. Ademais, Aita (2009) compara os papéis de ator e de estudante de línguas, destacando que o teatro ajuda a explorar interesses pessoais e promove criatividade e colaboração. Diante da relevância do tema, especificamente, busca-se: analisar como as atividades teatrais impactam a confiança dos alunos e reduzem a ansiedade associada ao uso da nova língua, avaliar se o teatro contribui para um aumento no engajamento e na motivação dos alunos para aprender o inglês, bem como reduzir o filtro afetivo desses estudantes. Por fim, o interesse por este estudo surgiu da observação dos desafios emocionais e motivacionais enfrentados pelos alunos no aprendizado de inglês, revelando a necessidade de metodologias inovadoras. Ainda, a importância deste trabalho reside em fornecer evidências sobre como o teatro pode ajudar o aluno a superar barreiras emocionais e motivacionais, melhorar seu desempenho acadêmico e seu bem-estar. Além de impactar positivamente a prática educativa e a formação docente, a pesquisa contribuirá para o debate acadêmico e abrirá novas direções para estudos futuros sobre a aplicação do teatro no ensino de línguas. Assim, o intuito deste projeto executado foi procurar responder algumas indagações: Como o teatro pode motivar os alunos no ensino de inglês? Como o teatro pode reduzir o filtro afetivo dos alunos do ensino médio?

DESENVOLVIMENTO

O estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e questionários para investigar o impacto do teatro no ensino de línguas. As entrevistas proporcionaram uma compreensão aprofundada das experiências dos participantes, enquanto os questionários facilitaram a identificação dos padrões gerais. Possuindo um enfoque exploratório, a pesquisa busca novas possibilidades para a aplicação do teatro, a partir do método descritivo e do detalhamento dos efeitos benefícios dessa abordagem.

Apresentação da oficina

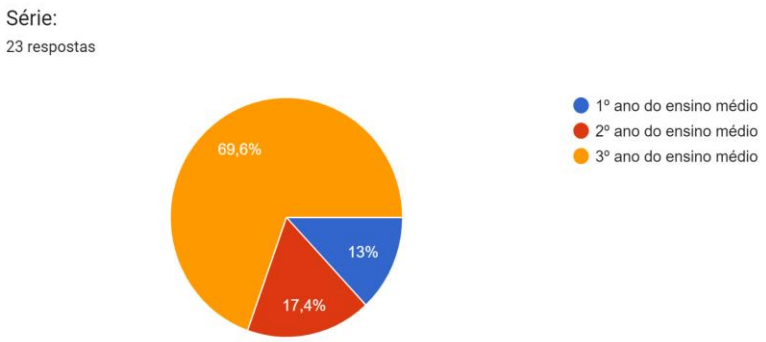
A oficina de teatro foi concebida com o objetivo principal de utilizar as artes cênicas como uma ferramenta pedagógica inovadora, destinada a estudantes da educação básica. Como já dito, a iniciativa foi inserida no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido em parceria com a Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra, em Fortaleza. A participação no PIBID foi fundamental para a realização desta oficina, proporcionando uma valiosa oportunidade de colocar em prática teorias pedagógicas e metodologias teatrais em um ambiente real de ensino. Chamada de *Theater Workshop*, a oficina foi organizada em uma série de oito encontros semanais, com duração de uma hora e meia cada. O planejamento incluiu uma sequência lógica de atividades, começando com a introdução aos conceitos básicos de teatro e avançando para atividades mais complexas. Primeiramente, o professor supervisor nos apresentou a escola. Localizada próximo à universidade, a escola foi uma escolha estratégica, facilitando o acesso dos bolsistas. Em nossa primeira visita, o supervisor nos guiou pelas instalações, apresentando-nos ao diretor e à equipe escolar, o que facilitou nossa integração. As atividades foram iniciadas com uma pesquisa utilizando o *Google*

Forms para compreender as preferências dos alunos. Os formulários foram divulgados através de panfletagem e de cartazes na escola. O primeiro evento oficial foi um bingo realizado durante o intervalo, com todas as palavras em inglês. Montamos a estrutura no pátio, emprestamos microfones da biblioteca e nos revezamos como apresentadores. A atividade foi bem recebida, aumentando a motivação e participação dos alunos. Em seguida, planejamos oficinas de teatro, intituladas *Theater Workshop*. Durante nossa reunião semanal, apresentamos *slides* e discutimos os ajustes necessários. Elaboramos um plano de ação claro para garantir o sucesso das oficinas, que combinam elementos teatrais com objetivos educacionais, explorando técnicas teatrais, expressão corporal, improvisação e jogos dramáticos. Escolhemos atividades que equilibrassem o desenvolvimento de habilidades de escuta e fala em inglês com momentos de diversão. O projeto culminou na produção de um curta-metragem de "Romeu e Julieta" pelos alunos. Durante o projeto, também auxiliamos em aulas de inglês, tirando dúvidas e corrigindo exercícios, o que estimulou o contato direto dos alunos com o projeto. Paralelamente, focamos no estudo teórico, baseando nossas práticas na BNCC - Base Nacional Comum Curricular - e nos estudos de Krashen já mencionados, alinhando nossa abordagem pedagógica às demandas educacionais contemporâneas. Nos tópicos a seguir, detalharemos a estrutura, o conteúdo programático, os resultados observados, além de compartilhar o *feedback* dos participantes e as reflexões finais sobre esta experiência transformadora.

Estrutura dos encontros no *Theater Workshop*

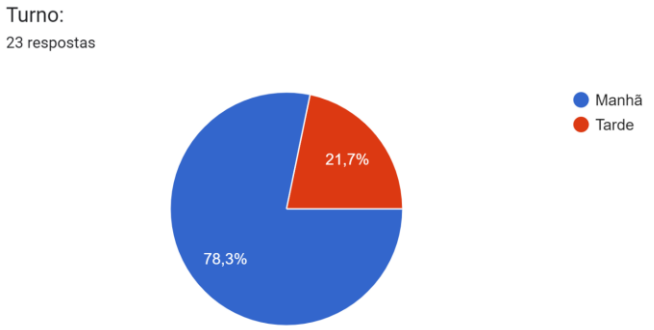
Durante a oficina de teatro, foram realizadas várias intervenções voltadas para o desenvolvimento das habilidades teatrais e linguísticas dos alunos. As atividades incluíram leituras em conjunto de falas de filmes, peças e contos de fada, seguidas de ensaios para aprimorar a pronúncia, a compreensão textual e o vocabulário. Essas intervenções foram planejadas para atender às necessidades específicas dos alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, com idades variando entre 15 e 18 anos. Esses alunos apresentavam características diversificadas, com diferentes níveis de interesse e habilidades em teatro e linguística, o que exigiu uma abordagem adaptativa e inclusiva para garantir a participação ativa de todos. Seguem os gráficos das informações colhidas do formulário preenchido pelos estudantes:

Figura 1 - Totais de estudantes que participaram do *Theater Workshop* por ano.



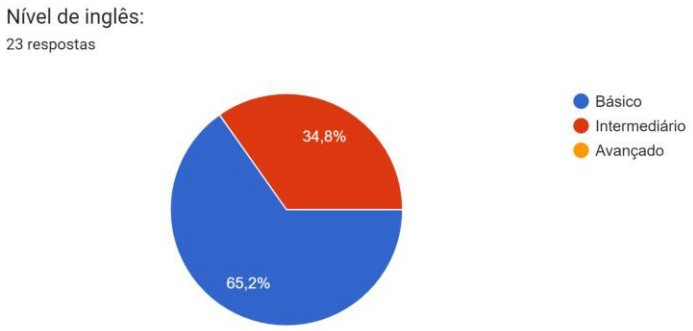
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Figura 2 - Distribuição dos alunos por turno.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Figura 3 - Nível de inglês apresentado pelos alunos.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Os gráficos apresentados acima mostram a quantidade de alunos por turma e turno que se inscreveu na oficina. Esses dados foram fundamentais para planejar e adequar os conteúdos aos diferentes níveis dos alunos, garantindo um ensino mais equilibrado e eficaz. Com base nas informações coletadas, ajustamos nossa abordagem pedagógica para atender às necessidades de cada grupo, assegurando que todos os estudantes recebessem a atenção e o suporte necessários para um aprendizado ainda mais produtivo. Nesse processo, os encontros foram estruturados em torno de atividades práticas e colaborativas focadas na leitura e interpretação de textos teatrais e narrativos. Cada sessão foi projetada para abordar aspectos direcionados ao desenvolvimento teatral e linguístico em língua inglesa. Abaixo está uma descrição detalhada da estrutura da oficina.

Leitura conjunta de textos

Os educandos leram em conjunto alguns *scripts* de filmes, peças teatrais e contos de fada, explorando diferentes estilos e gêneros de escrita, com o objetivo de familiarizá-los com diferentes formas de textos teatrais e narrativos, desenvolvendo a leitura em grupo. Com isso, nos concentramos na análise textual, incluindo o contexto e a intenção das falas, bem como discussões sobre o enredo e os personagens. Nesse momento, os alunos faziam a leitura em voz alta não só para melhorar a clareza e a precisão no *speaking* das palavras e frases, mas também para facilitar a identificação e correção de dificuldades específicas na pronúncia com o auxílio

dos bolsistas. Todas essas atividades ajudaram no esclarecimento de dúvidas sobre o vocabulário, no entendimento e no uso adequado das palavras encontradas nos textos. Ainda nessas leituras em conjunto, aprofundamos a compreensão das narrativas e das falas dos personagens.

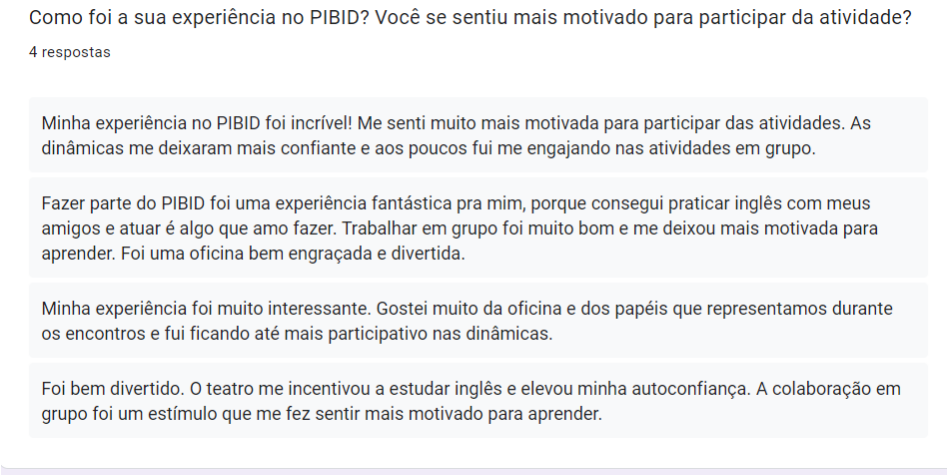
Ensaios e apresentações

Na preparação e apresentação de pequenas cenas, utilizamos os textos lidos, a aplicação da pronúncia, a compreensão e o vocabulário que foram estudados durante a oficina. No decorrer do projeto, iniciamos com uma introdução aos conceitos básicos do teatro, utilizando jogos de integração para promover um ambiente de confiança e colaboração. Seguimos com sessões focadas na leitura de *scripts* e narrativas, durante as quais os alunos praticaram a pronúncia e a compreensão textual. Cada sessão incluía atividades de *feedback* e correção, permitindo ajustes contínuos e aprimoramento das habilidades comunicativas. Além disso, foram realizadas atividades de improvisação e criação de cenas, incentivando a expressão criativa e a aplicação prática do que foi aprendido. As intervenções foram cuidadosamente planejadas e executadas para manter o engajamento e a motivação dos alunos ao longo do processo.

Análise das informações obtidas

Para coletar dados sobre o impacto e a eficácia da oficina, utilizamos alguns instrumentos de coleta de dados. Esses incluíram questionários aplicados antes e depois das intervenções para avaliar o desenvolvimento das habilidades dos alunos, entrevistas com os participantes e observações diretas durante as sessões. Além disso, foram analisados os *feedbacks* escritos dos alunos e os registros das atividades realizadas, permitindo uma avaliação abrangente dos resultados obtidos.

Figura 4 - Amostra das respostas obtidas via questionário do *Google Forms* sobre a motivação dos estudantes.


Como foi a sua experiência no PIBID? Você se sentiu mais motivado para participar da atividade?

4 respostas

Minha experiência no PIBID foi incrível! Me senti muito mais motivada para participar das atividades. As dinâmicas me deixaram mais confiante e aos poucos fui me engajando nas atividades em grupo.

Fazer parte do PIBID foi uma experiência fantástica pra mim, porque consegui praticar inglês com meus amigos e atuar é algo que amo fazer. Trabalhar em grupo foi muito bom e me deixou mais motivada para aprender. Foi uma oficina bem engraçada e divertida.

Minha experiência foi muito interessante. Gostei muito da oficina e dos papéis que representamos durante os encontros e fui ficando até mais participativo nas dinâmicas.

Foi bem divertido. O teatro me incentivou a estudar inglês e elevou minha autoconfiança. A colaboração em grupo foi um estímulo que me fez sentir mais motivado para aprender.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Figura 5 - Percepções dos estudantes sobre suas questões emocionais no tocante à aprendizagem da língua inglesa.

Sobre as questões emocionais, depois do projeto, você sentiu alguma diferença em relação aos sentimentos de ansiedade e timidez?

4 respostas

Sim, definitivamente senti uma diferença. Após o projeto, minha ansiedade e timidez diminuíram bastante. A prática constante e o apoio dos colegas ajudaram a aumentar minha confiança e reduzir o medo de falar em público. Eu me sinto muito mais à vontade para me expressar agora.

Depois do projeto, senti uma grande diferença sobre essas questões. Com o passar das oficinas, me senti mais à vontade ao falar em público e a lidar melhor com situações que antes me deixavam nervoso. Agora, estou mais confiante e menos ansioso quando preciso me expressar.

Me senti muito mais tranquilo, pois antes eu era muito fechado. Todo mundo se ajudou durante a oficina e isso me deixou mais seguro pra apresentar as falas e aproveitar.

Melhorei bastante minha ansiedade. No primeiro dia, fiquei muito nervoso, quase não conseguia falar, porque tinha dificuldade na pronúncia, mas continuei indo na oficina e me senti muito confortável pra me expressar.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024.

Desde já, é importante mencionar que houve triagem em relação a respostas representativas para a pesquisa e alguns alunos não concluíram a participação na oficina. Em suma, as figuras destacam o sucesso do minicurso em criar um local estimulante, vibrante e enriquecedor, como também revela um alto nível de engajamento dos alunos, demonstrando que as atividades teatrais capturaram seu interesse e motivação. O entusiasmo manifestado nas respostas sugere que os métodos utilizados obtiveram um impacto positivo. Por fim, as respostas afirmativas e as sugestões construtivas fornecem uma base sólida para continuar aprimorando nossas práticas pedagógicas, assegurando que todos os alunos possam se beneficiar plenamente do potencial educativo do teatro.

Figura 6 - Curta-metragem: alunas representando Romeu e Julieta, de Shakespeare.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 7 - Alunos do *Theater Workshop* lendo o *script* e ensaiando falas.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 8 - Bolsistas do PIBID na encenação do curta-metragem.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, minha experiência com a oficina de teatro *Theater Workshop* no PIBID demonstrou a importância de integrar práticas teatrais na formação de professores e no desenvolvimento de métodos pedagógicos inovadores. Através da aplicação de técnicas teatrais no ensino de inglês, foi possível observar uma melhoria significativa no engajamento dos alunos e no desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociais. Tal cenário reforça a importância de pesquisas que explorem a integração de artes e línguas, contribuindo para a formação de professores que possam aplicar métodos diversificados e eficazes em suas práticas. Ao longo das oficinas, observamos o crescimento e o desenvolvimento dos alunos, tanto em habilidades teatrais quanto em confiança e autoestima. De maneira geral, foi gratificante ver como o teatro pode ser uma ferramenta poderosa para o crescimento pessoal dos alunos e dos professores. Ainda, é importante mencionar que minha participação no projeto proporcionou retornos significativos, tanto na minha formação como educadora quanto na evolução dos estudantes da educação básica. Dessa forma, os resultados esperados foram confirmados, evidenciando uma redução significativa do filtro afetivo e um aumento do engajamento e da motivação dos alunos na participação das atividades. A partir da coleta de dados durante o projeto, tornou-se possível alcançar resultados positivos, demonstrando que as intervenções teatrais não apenas

melhoraram as habilidades específicas dos alunos, mas também promoveram um ambiente mais propício ao crescimento do saber no que se refere à aquisição da L2. Assim, a pesquisa e a reflexão contínua sobre essas abordagens são essenciais para aprimorar os métodos de ensino e oferecer experiências educacionais que atendam às necessidades e interesses dos alunos, especialmente em programas como o PIBID, que visa formar educadores preparados para enfrentar os desafios e as oportunidades da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

AITA, S. The Theatre in Language Learning (TiLL) Model. **Scenario: A journal of Performative Teaching, Learning, Research**, n. III, v. 1, p. 64-8, 2009. Available at: <https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-3-1-6>. Disponível em: https://doi.org/10.33178/scenario.3.1.6. Acesso em: 27 jul. 2024.

ANDERSON, M. (Ed.); DUNN, J. (Ed.). **How drama activates learning: contemporary research and practice.** 1 ed. London: Bloomsbury Academic, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BOLTON, G. M. **Drama as education: an argument for placing drama at the centre of the curriculum.** 2, illustrated, reprint ed. [S.l.]: Longman, 1984.

FERNANDO, J. T. O uso de técnicas teatrais para o ensino de língua inglesa. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, n. 6, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1265. Acesso em: 20 jul. 2024**.**

FLEMING, M. **The arts in education: an introduction to aesthetics, theory, and pedagogy.** 1 ed. [S.l]: Routledge, 2003.

HANSTED, T. C.; GOHN, M. G. **Teatro e educação: uma relação historicamente construída.** EccoS – Revista Científica, n. 30, p. 199-220, 5 abr. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n30.3424**.** Acesso em: 21 jul. 2024.

NICHOLSON, H.; BOND, E. **Theatre and education.** 1 ed. [S.l]: Bloomsbury publishing, 2009.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. 1 ed. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LIZASOAIN, A.; ORTIZ, A.; WALPER, K.; YLORM, Y. Estudio descriptivo y exploratorio de un taller de introducción a las técnicas teatrales para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. **Estudios pedagógicos, v.** 37, n. 2, p. 123-133, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000200007. Acesso em: 21 jul. 2024.

MÖDINGER, C.R.; VALLE, F. P.; HUMMES, J. M.; LOPONTE L. G,; KEHRWALD, M. I. P.; RHODEN, S. **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes.** Ilustrações de Eloar Guazzelli. 1 ed. Rechim: Edelbra, 2012.

O'NEILL, C.; LAMBERT, A. **Drama Structures: a practical handbook for teachers.** London: Hutchinson, 1995. *E-book.*

TAYLOR, P. **The drama classroom: action, reflection, transformation.** 1 ed. [S.l]: Routledge, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** Revised ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WAGNER, B. J. **Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium.** Reprint ed. London: Hutchinson, 1984.

WINSTON, J. **Drama, narrative and moral education: exploring traditional tales in the primary years.** 1 ed. Routledge, 1998.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

O USO DA CAIXA SENSORIAL COMO METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Juliana Chervinski[1], Diana Ferreira Campos Schroeder[2], Valentina Paz Tobar Tobar[3]

Resumo

Buscou-se destacar a importância da educação ambiental nos anos iniciais, com metodologias ativas para otimizar o aprendizado. No contexto atual, a abordagem pedagógica assume papel crucial na formação de indivíduos conscientes e engajados com a preservação do meio ambiente. A opção por estratégias pedagógicas embasadas em metodologias ativas é imperativa para proporcionar experiências educativas dinâmicas e participativas. Dessa forma, a Educação Ambiental vai além dos limites da sala de aula ao incentivar uma interação direta e restauradora entre os estudantes e a natureza, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais eficaz, significativa e duradoura. Este estudo propõe investigar o uso da caixa sensorial como uma metodologia ativa, ressaltando sua capacidade de despertar a consciência sobre a importância da educação ambiental em todos os níveis de ensino. Através do contato sensorial com elementos naturais, os alunos são convidados a vivenciar o ambiente de maneira renovadora, promovendo uma conexão emocional e cognitiva que fortalece o entendimento sobre a preservação e cuidado com o meio ambiente.

Palavras-Chave: Educação Ambiental, Caixa sensorial, metodologias ativas

INTRODUÇÃO

A opção por trabalhar com a educação ambiental e a caixa sensorial nos anos iniciais, surgiu com a necessidade da realização do estágio no curso de pedagogia, bem como o mestrado de caráter interdisciplinar, cursado pelas autoras, Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, alinhado aos seus objetos de pesquisas . O estágio é um momento único, de troca de experiências e de aprendizagem e a pesquisa se faz presente no cotidiano de um professor pesquisador, o grande desafio foi a implementação de uma metodologia diferenciada pois não imaginávamos como seria a receptividade dos estudantes.

Moran (2015) nos leva a questionar as metodologias de ensino quando afirma que hoje em dia, não faz mais sentido a atuação do professor como mero transmissor de informações, pois os estudantes têm acesso a variadas informações na internet em qualquer hora e local, fato este ainda mais relevante após a pandemia que assolou o mundo . Ressalta, no entanto, que embora aulas com caráter mais transmissivo sejam importantes, “a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (MORAN, 2018, p. 2).

Para Moran (2015) apesar das deficiências e problemas da educação básica no Brasil, as instituições públicas e privadas buscarão inovar em suas práticas pedagógicas, assim, “esse

[1] Licencianda em Pedagogia,graduada em História, Geografia e Sociologia, mestranda do PRODEMA-UESC. juchervinski@gmail.com
[2] Licencianda em Educação Física, bacharelanda em Direito, Administradora de empresa e mestranda do PRODEMA - UESC. e-mail: dianafcamposs@hotmail.com
[3] Turismóloga, mestranda do PRODEMA- UESC. E-mail: valentinapaztt@gmail.com

movimento se intensificará muito proximamente, porque as crianças não aceitam um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender" (p.17). O autor defende que todas as escolas podem utilizar métodos ativos, desde as que têm muitos recursos tecnológicos e as que possuem infraestrutura básica.

> Em escolas com menos recursos, podemos desenvolver projetos significativos e relevantes para os alunos, ligados à comunidade, utilizando tecnologias simples como o celular, por exemplo, e buscando o apoio de espaços mais conectados na cidade. Embora ter boa infraestrutura e recursos traga muitas possibilidades de integrar presencial e online, conheço muitos professores que conseguem realizar atividades estimulantes, em ambientes tecnológicos mínimos.

Nesse contexto, considerando que a escola de estágio é uma instituição pública municipal sem acesso a uma rede de wifi, o que limita a realização de atividades diferenciadas com os alunos, optou-se pela criação de uma caixa sensorial com materiais recicláveis para abordar a importância da educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental. O desafio residiu na ausência de tecnologias disponíveis, o que demandou a utilização de uma metodologia que permitisse aos alunos compreenderem, de maneira concreta, a relevância da reutilização de materiais recicláveis e da preservação ambiental. Adicionalmente, a proposta buscou evidenciar a função restauradora da natureza, promovendo reflexões sobre sua relação com a qualidade de vida.

Também percebemos que existe uma certa estagnação em relação ao trabalho dos professores. Moran (2015) tece uma crítica em relação à aplicação dos métodos ativos. Segundo ele, apesar de muitos professores experimentarem tais métodos, alguns esperam receitas prontas e as repetem como fórmulas em sala de aula. Apesar de existirem modelos, esses devem ser adaptados à realidade da instituição e dos alunos.

Optou-se pela utilização de uma caixa de papelão obtida em um mercado local, que foi adaptada com 12 divisórias, cada uma projetada para conter elementos específicos relacionados ao meio ambiente, com o objetivo de estimular os sentidos dos alunos e enriquecer a experiência de aprendizagem. Cada compartimento foi cuidadosamente preenchido com materiais que evocam diferentes aspectos da natureza — como folhas secas, sementes, pedras, pedaços de madeira e tecidos naturais — permitindo aos alunos explorar texturas, aromas e formas que remetem ao ambiente natural.

Essa atividade oferece uma oportunidade única para abordar, de forma concreta e sensorial, temas como reciclagem e reaproveitamento de materiais, incentivando os alunos a refletirem sobre o ciclo de vida dos objetos e a importância da sustentabilidade. Além disso, ao explorar as sensações e experiências proporcionadas por essa metodologia, promove-se uma conexão emocional e cognitiva com o meio ambiente, o que fortalece o entendimento e a conscientização ambiental. A caixa sensorial, portanto, não apenas facilita a discussão teórica sobre os conceitos ambientais, mas também permite que os alunos vivenciem de forma prática a importância da preservação e do uso sustentável dos recursos naturais.

Conforme definido pela UNESCO (2005, p. 44), "Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente".

Essa área do conhecimento enfatiza a importância de conservar e preservar os ecossistemas, assim como de adotar práticas responsáveis e sustentáveis na gestão dos recursos naturais. Dessa forma, busca-se conscientizar os indivíduos sobre seu papel no equilíbrio ambiental, incentivando ações que assegurem a sustentabilidade para as gerações futuras ao tempo em que aproxima o homem da natureza.

Como trabalhar o meio natural, com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, sem retirá-los de sala de aula, mas fazer com que estes percebessem a importância e a riqueza que o meio ambiente possui? Acreditamos que a caixa sensorial consegue sim atender a estas demandas, durante a sua utilização e trabalho com os alunos.

Segundo Segura (2001, p. 48): Para a Educação Ambiental ser vista como aposta de vida, prática cidadã e construção cotidiana de uma nova sociedade, este conceito parece mais "iluminado" de sentido pois estabelece uma série de outras conexões importantes: a relação eu-nós pressupomos envolvimento, solidariedade e a própria participação. Ao utilizar a caixa sensorial percebemos que podemos desenvolver a solidariedade, a participação de todos os alunos, pois por ser uma caixa sensorial, ela trabalha também com a questão da educação inclusiva, pois todos os alunos, portadores de deficiências ou não, podem participar e interagir.

A TEORIA E A PRÁTICA -APLICANDO A ATIVIDADE

Inicialmente, os alunos foram introduzidos, de maneira lúdica, aos conceitos de educação ambiental, preservação do meio ambiente, reciclagem, reutilização de materiais e ecossistemas. Para isso, todos se posicionaram em círculo, enquanto, no centro, foram dispostas imagens ilustrativas representando cada um desses conceitos. A partir dessas imagens, desenvolveu-se uma conversa interativa, na qual cada aluno teve a oportunidade de compartilhar suas opiniões e perspectivas. Esse processo de diálogo permitiu a construção de um aprendizado significativo, no qual o entendimento dos temas emergiu de forma colaborativa e integrada.

Figura 1 - Conceitos e imagens

Fonte: Autores, 2024.

O uso de imagens no processo educativo exerce um papel fundamental ao facilitar a compreensão e a retenção de informações pelos alunos. As imagens funcionam como recursos

visuais que simplificam a interpretação de conceitos complexos, tornando-os mais acessíveis e de fácil entendimento. Ao representar visualmente ideias abstratas ou difíceis de compreender, as imagens ajudam a transformar informações densas em conteúdos mais concretos, conectando-os ao cotidiano dos estudantes.

Estudos apontam que a aprendizagem visual apresenta uma eficácia consideravelmente maior em comparação com métodos exclusivamente verbais, pois estimula múltiplas áreas do cérebro ligadas à percepção, ao processamento visual e à memória. Esse estímulo combinado facilita a internalização de conteúdos e a evocação futura do aprendizado. Além disso, as imagens favorecem a formação de associações mentais que reforçam a aprendizagem significativa, promovendo uma experiência educacional mais rica e duradoura para os alunos.

Segundo Frederico e Gianotto (2016), a Teoria da Codificação Dual (TDC) de Allan Paivio, indica que representações verbais e não verbais estão diretamente interligadas, permitindo que formemos imagens mentais ao ouvir determinadas palavras e que geremos conceitos e descrições ao visualizar imagens. Sob essa perspectiva, a aprendizagem envolve necessariamente a memória, e a associação entre palavras e imagens mostra-se promissora. Segundo a TDC, essa integração pode ativar mecanismos específicos de nossa memória, como o *logogen* (ligado a estímulos verbais) e o *imagen* (ligado a estímulos visuais), facilitando a retenção e a recuperação de informações.

Além disso, as imagens podem atuar como potentes ferramentas para promover reflexão e análise crítica, pois oferecem cenários visuais que estimulam os alunos a desenvolver habilidades de interpretação e a estabelecer conexões entre diferentes temas e disciplinas. Quando os educadores utilizam imagens, têm a oportunidade de enriquecer as discussões em sala de aula, incentivando os estudantes a explorarem suas percepções e a expressarem suas interpretações de maneira mais articulada. Esse processo não apenas fortalece a capacidade crítica dos alunos, mas também aprofunda sua compreensão dos conteúdos, uma vez que eles são incentivados a refletir sobre diferentes perspectivas e a pensar de forma independente.

A abordagem visual se torna especialmente relevante em contextos multiculturais, onde as representações gráficas têm o potencial de transcender barreiras linguísticas e culturais. Imagens podem comunicar significados de forma mais universal, facilitando a inclusão e promovendo uma experiência educacional mais acessível e colaborativa para estudantes de diversas origens. Esse recurso visual permite que todos os alunos, independentemente de sua bagagem cultural ou nível de proficiência linguística, participem ativamente das discussões e interações, enriquecendo o processo de aprendizagem coletiva. Assim, o uso de imagens não só facilita a compreensão e a comunicação entre os alunos, mas também contribui para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e sensível à diversidade.

Segundo Tavares (2004), a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel enfatiza que o aprendizado ocorre de forma mais efetiva quando o novo conhecimento é incorporado ao conhecimento pré-existente do aluno de maneira organizada e significativa. Diferentemente da aprendizagem mecânica, onde as informações são memorizadas sem estabelecer conexões profundas, a aprendizagem significativa requer uma assimilação ativa, permitindo ao aluno construir relações lógicas e compreensivas entre o conteúdo recém-aprendido e o conhecimento anterior. Esse processo se dá por meio dos chamados subsunçores, estruturas cognitivas que já existem na mente do aluno e que atuam como âncoras para o novo conteúdo. Assim, quando o novo conhecimento é vinculado a essas estruturas, ele é assimilado de forma mais profunda e duradoura.

Para Ausubel (2003), a efetividade da aprendizagem significativa depende de dois fatores principais: a significância potencial do material, ou seja, a capacidade de o conteúdo ser logicamente relacionado ao conhecimento já existente do aluno, e a predisposição do aluno para

aprender, manifestada pelo desejo de conectar o novo conteúdo com experiências e informações prévias. Um elemento central para facilitar esse processo é o "organizador prévio" — uma introdução ao conteúdo que auxilia o aluno a estabelecer uma base conceitual para a nova informação, especialmente útil para temas complexos ou abstratos. Em termos pedagógicos, essa teoria sublinha a importância do professor como mediador no processo de construção do conhecimento e a necessidade de apresentar o conteúdo de maneira estruturada, respeitando as estruturas cognitivas e as experiências anteriores dos alunos.

A Teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvida por David Ausubel, postula que a aquisição de conhecimento ocorre de forma mais eficaz quando as novas informações são relacionadas ao conhecimento prévio de maneira estruturada e lógica. Diferente do aprendizado mecânico, em que a memorização é feita sem conexões profundas, a aprendizagem significativa envolve um processo ativo de assimilação, no qual o aluno estabelece vínculos entre o novo conteúdo e suas estruturas cognitivas já existentes, denominadas subsunçores. Para que esse tipo de aprendizagem ocorra, o material a ser aprendido deve ser potencialmente significativo e o aluno deve estar disposto a integrá-lo ao conhecimento anterior. Ausubel também introduz o conceito de “organizador prévio” como uma estratégia de ensino que oferece uma base conceitual antes de se abordar o conteúdo novo, facilitando a compreensão, principalmente em temas complexos. Esse organizador atua como um facilitador, preparando o aluno para a incorporação do novo conhecimento e promovendo uma aprendizagem mais duradoura e relevante.

No segundo momento da atividade, foi proposto um desafio colaborativo, no qual todos os alunos precisam manter em segredo suas experiências individuais, sem revelar aos colegas o que cada um vivenciou ao interagir com a caixa sensorial. Esse aspecto da atividade foi projetado para promover a curiosidade e estimular a exploração sensorial de forma individual, mantendo o mistério e incentivando uma posterior troca de impressões mais genuína. A participação e o apoio da professora da classe foram essenciais nesse processo, garantindo que a dinâmica ocorresse de forma organizada e que cada aluno fosse orientado adequadamente.

Cada aluno, com os olhos vendados, era conduzido individualmente para um canto da sala, atrás de um biombo, onde estava posicionada a caixa sensorial. Nesse espaço reservado, foram dadas orientações específicas, pedindo que os alunos usassem a imaginação para tentar identificar os itens presentes na caixa, por meio do tato, do olfato e, em alguns casos, até do paladar. A caixa sensorial foi cuidadosamente preparada com uma variedade de elementos que pudessem estimular esses sentidos de maneira segura e apropriada.

Essa experiência prática foi desenhada para aprofundar o aprendizado sensorial dos alunos, destacando a importância de diferentes sentidos na compreensão do mundo ao seu redor. É importante observar que, na atividade anterior, o foco esteve na visão e na audição, amplamente exploradas durante as discussões das imagens temáticas sobre educação ambiental. Agora, com a caixa sensorial, buscou-se uma abordagem mais abrangente, introduzindo estímulos para o olfato, o tato e o paladar, oferecendo aos alunos uma vivência completa e diversificada. Dessa forma, a atividade visa não só consolidar os conceitos trabalhados, mas também ampliar a percepção sensorial e o entendimento dos alunos sobre a importância dos sentidos na interação com o ambiente natural.

Figura 2 - Modelo de caixa sensorial e elementos

OLFATO	PALADAR	TATO
CRAVO DA INDIA	CHÁ DE CAMOMILA E HORTELÃ	SAL GROSSO
CANELA EM PAU	LIMÃO	FOLHAS SECAS
SALSA	SAL	AREIA
ORÉGANO	MELADO DE CANA	PEDRA BRITA

Fonte: Autores, 2024.

Depois que todos os alunos passaram pela caixa individualmente foi a hora de em conjunto, na roda de conversa, tratar sobre cada um destes elementos e sua importância para a sociedade e qual foi a sensação que cada um sentiu ao ter o contato com algo inesperado, pois não sabiam o que estaria acontecendo.

Ao final todos os alunos levaram para casa uma mudinha de hortelã ou camomila, na esperança que assim eles poderiam compartilhar esta vivência com seus familiares e quem sabe até conscientizar os familiares da importância da preservação do meio ambiente.

Os resultados deste estudo demonstram a eficácia da abordagem lúdica na construção de conhecimentos sobre educação ambiental entre os alunos. Na primeira fase da atividade, a organização dos alunos em círculo, acompanhada da apresentação de imagens que representavam conceitos como preservação ambiental, reciclagem e reutilização de materiais, favoreceu um ambiente propício para discussões significativas. A interação permitiu que os alunos compartilhassem suas opiniões, promovendo uma aprendizagem colaborativa e dinâmica. A utilização de imagens mostrou-se fundamental para a compreensão dos conceitos, facilitando a retenção de informações e a ativação de áreas cognitivas relacionadas à percepção e à reflexão crítica.

Na segunda fase, a implementação da caixa sensorial proporcionou uma experiência prática que estimulou os sentidos dos alunos, incluindo olfato, tato e paladar. A vivência individual, realizada em segredo e com a mediação da professora, incentivou a reflexão sobre as percepções sensoriais e suas implicações para a compreensão ambiental. Durante a roda de conversa subsequente, os alunos discutiram as sensações provocadas pelo contato com os elementos da caixa e a relevância desses sentidos para a sociedade. Ao término da atividade, cada estudante recebeu uma muda de hortelã ou camomila, incentivando a continuidade do

processo de conscientização ambiental no ambiente doméstico e promovendo reflexões e diálogos sobre a preservação ambiental junto às suas famílias. Esses resultados ressaltam a importância de metodologias interativas e sensoriais no ensino da educação ambiental, contribuindo para o engajamento dos alunos e a formação de uma consciência crítica acerca das questões ambientais.

CONCLUSÃO

As metodologias ativas e os modelos de ensino dinâmicos têm se destacado no contexto da educação básica e são amplamente valorizados por educadores de diversas áreas e gestores escolares. Essas abordagens promovem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, transformando-os em agentes do próprio conhecimento e contribuindo para um ensino mais engajador e significativo. Após a pandemia, a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas a diferentes contextos e realidades escolares tornou-se ainda mais evidente, e as metodologias ativas se mostraram eficazes para facilitar esse processo de adaptação e inovação educativa.

Essas metodologias possibilitam também uma abordagem mais holística da educação, na qual é possível fortalecer a relação entre os alunos e o meio ambiente. Ao incentivar uma conscientização ambiental desde a infância, a escola oferece uma oportunidade única de desenvolver, desde cedo, uma convivência mais harmoniosa entre as pessoas e o ecossistema. Ao cultivar valores e práticas de sustentabilidade, a educação ambiental nas séries iniciais contribui para que as crianças entendam a importância da preservação e da conservação ambiental. Isso se torna ainda mais relevante quando consideramos que os adultos, muitas vezes, enfrentam maior resistência a adotar hábitos sustentáveis, devido a práticas e rotinas antigas e profundamente enraizadas.

Para sensibilizar os alunos e fortalecer a consciência ambiental, é essencial apresentar argumentos embasados, propor atividades práticas e realizar experimentos que demonstrem, de forma concreta, os benefícios de uma interação saudável com a natureza. Ao experimentar, observar e discutir em grupo, os alunos compreendem melhor o impacto de suas ações no meio ambiente e são estimulados a adotarem atitudes sustentáveis em seu cotidiano. Esse processo de sensibilização, quando realizado em grupos menores, tende a ser ainda mais eficaz, pois permite um acompanhamento mais próximo e uma personalização da abordagem educativa.

Embora a escola seja um espaço privilegiado para a promoção da educação ambiental, essa responsabilidade não recai exclusivamente sobre ela. A conscientização e a preservação ambiental demandam um esforço coletivo que transcende o ambiente escolar e envolve famílias, comunidades e diversos setores da sociedade. A colaboração e o engajamento de todos são fundamentais para alcançar um ambiente equilibrado e sustentável. Ao unir esforços e respeitar as diferentes realidades e necessidades dos indivíduos, é possível construir uma cultura de respeito ao meio ambiente que contribua para um futuro mais sustentável para todos.

REFERÊNCIAS

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

FREDERICO, F. T., & GIANOTTO, D. E. P.. (2016). **IMAGENS E O ENSINO DE FÍSICA: IMPLICAÇÕES DA TEORIA DA DUPLA CODIFICAÇÃO**. Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências (Belo Horizonte), 2016, 117–140. Acesso em :

https://www.scielo.br/j/epec/a/5FWjCKWMrzdyc4w4VkVxC9C/?lang=pt#ModalHowcite. em 02 de novembro de 2024.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações joven**s. 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf . Acesso em: 28 de setembro de 2024.

SEGURA, Denise de S. Baena. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa**. Revista conceitos, v. 10, n. 55, p. 55-60, 2004.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação,
Brasília, Brasil, 2005. 120 p.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

UM RELATO SOBRE O PROJETO "LABORATÓRIO ITINERANTE DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I"

Fernanda Faust Rodrigues[1], Janecler Aparecida Amorin Colombo[2]

Resumo

Os projetos de intervenção pedagógica vinculados ao estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco, oportuniza aos licenciandos experimentar novas metodologias e recursos pedagógicos, trazendo experiências na sua vida docente. Partindo disso, o presente relato aborda o projeto "Laboratório Itinerante de Matemática para o Ensino Fundamental I", que teve como objetivo, construir um laboratório itinerante e implementá-lo em uma escola pública, para que os professores pudessem promover uma abordagem prática para o ensino da matemática, visando a melhor compreensão dos conceitos matemáticos pelos alunos. Esse projeto foi aplicado em uma escola pública municipal da cidade de Pato Branco - Paraná, com alunos do 1º ao 5º ano, onde a realização proporcionou uma experiência de aprendizagem rica e transformadora, tanto para os alunos, quanto para os professores**.**

Palavras-chave: Laboratório itinerante. Matemática. Ensino Fundamental I.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo apresentar o desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica, realizado durante o estágio IV do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade federal.

A prática docente, especialmente durante o estágio supervisionado, oferece a oportunidade aos licenciandos de experimentar novas metodologias e recursos pedagógicos, bem como vivenciar aprendizagens da docência em diferentes contextos. Com este propósito, a disciplina "Estágio Curricular Supervisionado IV" prevê para sua integralização o desenvolvimento de Projetos de Intervenção Pedagógica que constituem-se de propostas didáticas inovadoras que devem ser aplicadas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, nas suas diferentes modalidades e ainda considerando as "relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea" (Pato Branco, 2017).

Deste modo, compreende-se que o projeto de intervenção pedagógica pode tornar-se um espaço privilegiado para que o futuro professor integre teoria e prática, desenvolva competências profissionais e contribua para a inovação no ensino. Ao elaborar e implementar um plano de ação em situações para além daquelas que envolvem os contextos de regência de aulas, o acadêmico pode experimentar diferentes metodologias e recursos didáticos, refletindo sobre a sua prática pedagógica buscando sempre aprimorar sua formação e contribuir para a construção de uma educação de qualidade.

A experiência prática aqui relatada, vivenciada em uma instituição de Ensino Municipal da Cidade de Pato Branco - Paraná, teve como principal objetivo a criação e implementação de um laboratório itinerante de matemática, direcionado aos alunos do Ensino Fundamental I. Esta iniciativa visou transformar o ensino da matemática em uma experiência mais dinâmica e significativa, proporcionando aos estudantes um contato mais próximo com os conceitos matemáticos por meio de atividades práticas e manipulativas. Ao utilizar materiais didáticos

diversos e recursos pedagógicos lúdicos, o projeto buscou despertar a curiosidade e o interesse dos alunos pela disciplina, contribuindo para a construção de um aprendizado mais sólido e duradouro bem como permitir um olhar individualizado para os estudantes e suas dificuldades de aprendizagem.

Além disso, ao disponibilizar as atividades do laboratório para uso em diversas situações didáticas na escola de aplicação, o projeto buscou promover a flexibilidade e a adaptabilidade do currículo, estimulando a criação de experiências de aprendizagem mais dinâmicas e significativas.

O projeto e a experiência.

Em busca de proporcionar aos estudantes do Ensino Fundamental I uma abordagem mais prática e envolvente, o Projeto Laboratório Itinerante de Matemática I surgiu após o desenvolvimento de estágios precedentes, onde foi constatado que o uso de jogos e atividades lúdicas contribui para o aprendizado do aluno.

A Intervenção Pedagógica aconteceu em uma Instituição de Ensino Municipal da Cidade de Pato Branco - Paraná, que se dedica ao ensino de crianças da Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I, que foi a modalidade destinada ao projeto, abrangendo turmas do 1º ao 5º ano.

O projeto nasceu da necessidade de oferecer alternativas ao ensino tradicional, que muitas vezes não atende às particularidades de cada aluno. Nossa proposta foi criar um espaço móvel equipado com jogos matemáticos, a fim de fornecer aos professores da escola, recursos didáticos para personalizar o aprendizado. Ao oferecer atividades lúdicas e desafiadoras, buscamos despertar o interesse dos estudantes pela matemática, reforçar conceitos e estimular o trabalho em equipe.

Para que o projeto fosse desenvolvido, foram estudados conteúdos propostos para o Ensino Fundamental I e jogos que poderiam contribuir com o objetivo estipulado. Também foram consultados alguns professores sobre as principais dificuldades dos estudantes desse nível educacional. Assim, chegou-se aos conteúdos que foram abordados no laboratório itinerante: números naturais e racionais, com representação fracionária e decimal.

Para que os jogos tomassem forma, foram necessários em torno de 20 a 30 dias, período em que houve a construção de cada jogo no aplicativo do Canva. Também foram utilizados materiais pedagógicos, como tesouras, cartolinas, cola, régua, EVA, canetão e papel contact.

Com a finalização dos jogos, a caixa do laboratório itinerante, uma espécie de kit de matemática portátil, começou a circular pela escola. Os alunos de diferentes turmas tiveram a oportunidade de utilizar os materiais e realizar os jogos, tornando o aprendizado mais dinâmico e interessante.

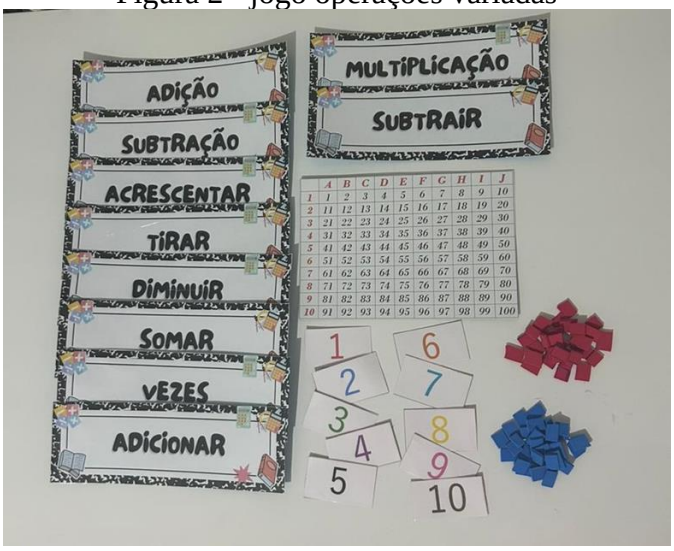
Na aplicação dos jogos os alunos estavam entusiasmados por trabalharem com atividades diferentes. Para que eles pudessem jogar, foi realizada a explicação de como funcionavam e depois eles jogavam. Enquanto isso eram orientados e incentivados. Sobre alguns conteúdos que envolviam as atividades, foi necessário a retomada e explicação de conceitos para que os alunos pudessem compreender e começar o jogo.

As figuras a seguir representam os jogos que foram desenvolvidos no laboratório itinerante:

Figura 1 - dominó de operações e números

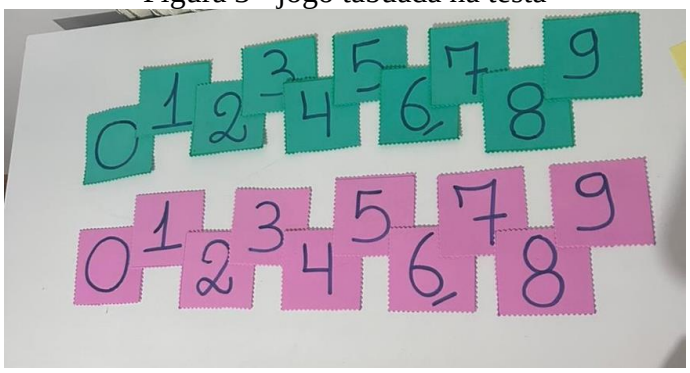
Fonte: As autoras (2024).

Figura 2 - jogo operações variadas



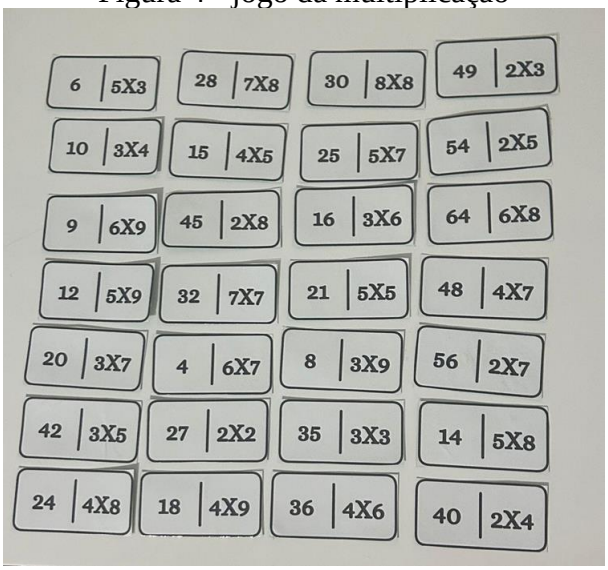
Fonte: As autoras (2024).

Figura 3 - jogo tabuada na testa



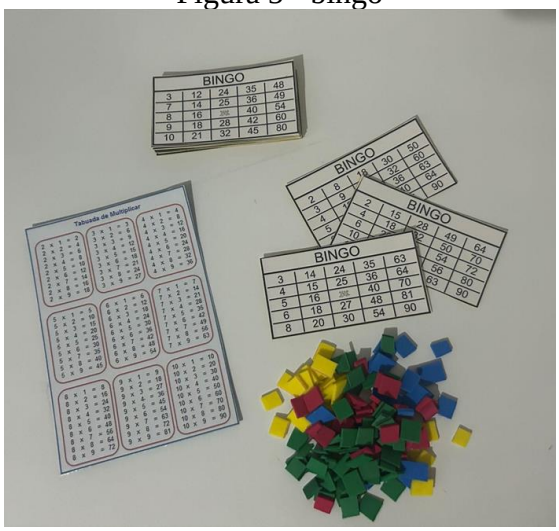
Fonte: As autoras (2024).

Figura 4 - jogo da multiplicação



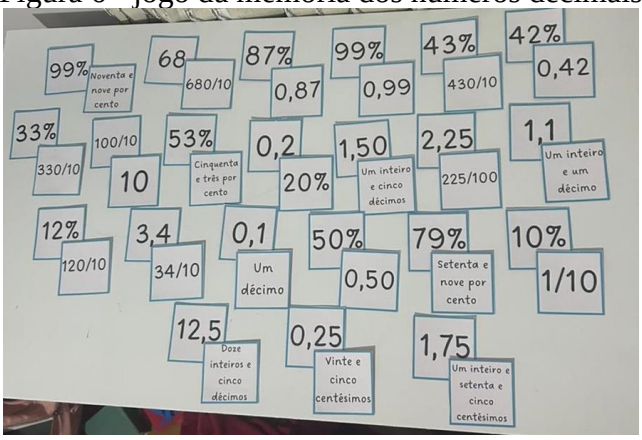
Fonte: As autoras (2024).

Figura 5 - bingo



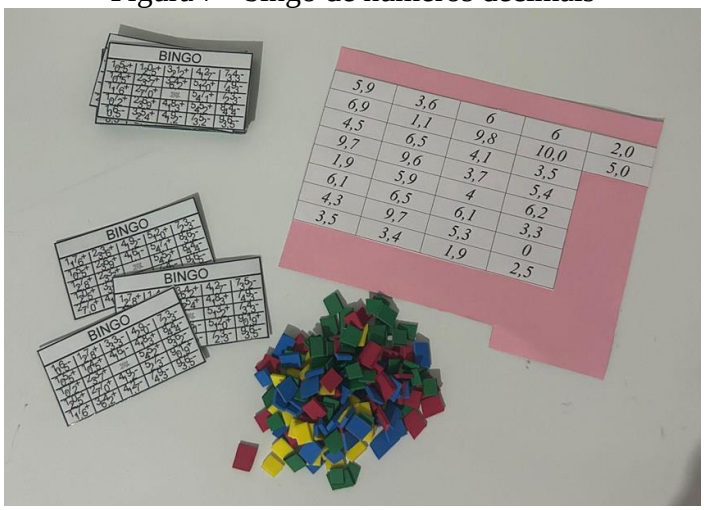
Fonte: As autoras (2024).

Figura 6 - jogo da memória dos números decimais



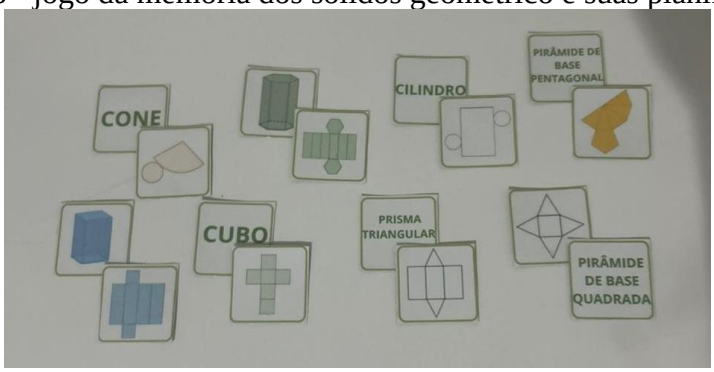
Fonte: As autoras (2024).

Figura 7 - bingo de números decimais



Fonte: As autoras (2024).

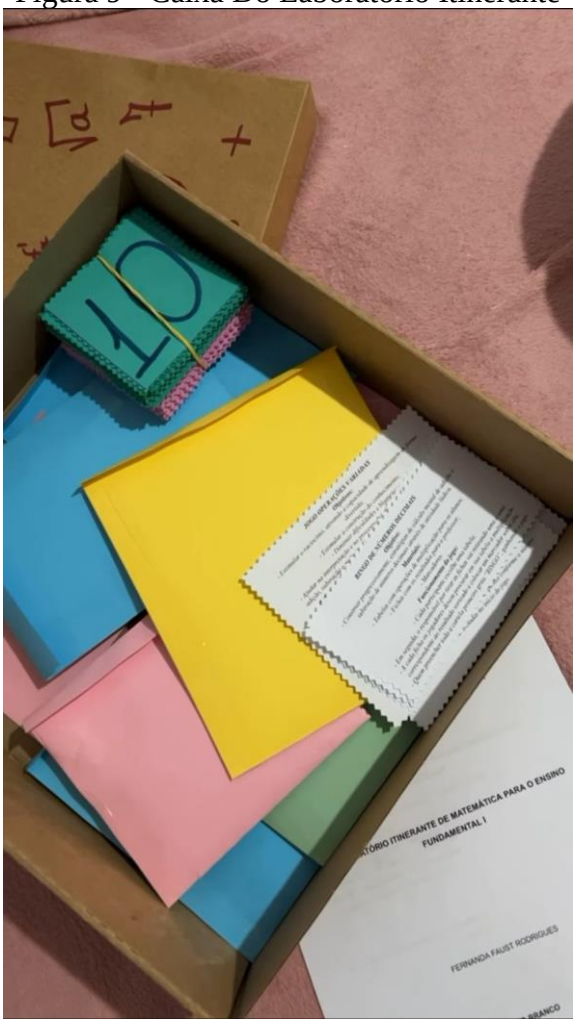
Figura 8 - jogo da memória dos sólidos geométrico e suas planificações



Fonte: As autoras (2024).

Os jogos da caixa do laboratório itinerante são adaptações dos jogos apresentados no livro 'Reencantando a Educação: Jogos Matemáticos Adaptados' (De Carli; Ritzmann, 2015) disponibilizado pela Secretaria de Educação, com o objetivo de atender às necessidades específicas dos alunos da escola onde o projeto foi aplicado. Após a finalização dos mesmos, o kit ficou como a figura a seguir ilustra:

Figura 9 - Caixa Do Laboratório Itinerante



Fonte: As autoras (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do projeto foi uma experiência rica e transformadora. A abordagem interativa e dinâmica adotada mostrou-se eficaz em despertar o interesse dos estudantes pelos conceitos matemáticos, principalmente aqueles mais abstratos.

A experiência de trabalhar com estudantes do ensino fundamental I foi diferente dos estágios anteriores, pois foi possível observar e colocar em prática a aprendizagem com crianças, proporcionando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. Além disso, a resposta positiva dos discentes deixou clara a ideia de que metodologias práticas contribuem para a aprendizagem e motivação para o estudo de matemática, levando em consideração a individualidade de cada um.

Os desafios que surgiram acerca do desenvolvimento do laboratório itinerante, como a adaptação dos jogos, o contexto escolar e os níveis de aprendizagem, foram vencidos com estudos e planejamento.

Por fim, destaca-se que a colaboração dos educadores e da equipe pedagógica foi essencial para o sucesso do laboratório itinerante, pois, criou-se um ambiente propício ao aprendizado.

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR e a instituição de ensino onde o projeto foi realizado que possibilitaram a aplicação do mesmo, auxiliando no que fosse necessário. Agradeço à professora orientadora, pelas orientações e suporte em todas as etapas. Aos educadores, equipe pedagógica e direção da escola que acolheram a ideia da intervenção pedagógica e contribuíram ativamente para o sucesso! Por fim, aos alunos, que participaram tornando essa experiência significativa.

REFERÊNCIAS

SILVA, A. C. T. DA et al. MÉTODOS DE ENSINO LÚDICO NA MATEMÁTICA DAS SÉRIES INICIAIS. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 9, p. 1030–1041, 2021.

CARLI, A. H. DE; RITZMANN, S. J. Reencantando a Educação: Jogos Matemáticos Adaptados. 1. ed. Pato Branco-PR. Editora Rotta, 2015.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

DESAFIOS E FRAGILIDADES DA DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI: A TECNOLOGIA DIGITAL DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA

Eliane Damian De Bona de Oliveira [1], Paula Fabichaki Pereira[2] , Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher [3]

Resumo

O objetivo deste manuscrito é analisar os obstáculos epistemológicos didáticos e estruturais existentes na inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na prática docente. A abordagem da pesquisa é qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso onde a coleta de dados contou com o instrumento questionário aplicado com professores da Educação Básica de uma escola da rede pública estadual do sul de Santa Catarina. O instrumento proposto foi submetido, por meio de projeto, à avaliação ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, tendo sido aprovados em 02/12/2022. Os professores afirmam a importância TDIC na prática pedagógica, mas indicam obstáculos estruturais presentes nas escolas, a fragilidade na construção de conhecimentos pedagógicos para sua implementação e, a ausência das políticas públicas na formação docente e atendimento da estrutura tecnológica das escolas.

Palavras-chave: Tecnologia Digital da Informação e Comunicação. Obstáculo didático. Obstáculo estrutural. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Num mundo em constante transformação, é essencial que o educador, no desempenho de sua profissão, esteja preparado para novas reflexões, indagações e questionamentos.

A partir de século XXI, as mudanças na sociedade são deflagradas a todo instante, não é diferente na educação, na escola e na profissão docente. A construção do saber dos professores é assinalada por Tardif (2014, p. 11) que destaca:

> [...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc.

Para Nóvoa (2022), a fase inicial docente se dá nos primeiros momentos da profissão, nos primeiros contatos com alunos, professores mais experientes e com os demais profissionais da escola acolhendo a quem chega. Essa fase abrange alguns anos de trabalho escolar e experiências adquiridas no início da carreira.

[1] Mestre do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, elianedb@sed.sc.gov.br
[2] Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, paulafabichaki@gmail.com
[3] Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina. Orientadora. E-mail: vera.schuhmacher@animaeducacao.com.br

Desenvolver saberes necessários para a docência a partir da inclusão da TDIC em sua prática envolvem a construção de conhecimentos científicos e pedagógicos, construções mal formuladas ao longo da carreira docente, distantes da sala de aula, assombram um docente que nas últimas 2 décadas vem sendo desafiado em suas competências de forma incisiva para esta inclusão. Obstáculos epistemológicos e didáticos impedem a construção do conhecimento sem críticas ou reflexões. Esses obstáculos devem ser superados para que o pensamento científico se torne consistente, assinalando que nem tudo está completamente explícito, ou seja, há algo que pode ser desvendado (Bachelard, 1996).

No estudo proposto intenciona-se analisar as possibilidades de superação dos obstáculos epistemológicos, didáticos e estruturais no uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na prática docente. Os professores envolvidos nesta pesquisa fazem parte de uma escola de Educação Básica da Rede Pública de Ensino localizada no sul do estado de Santa Catarina.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem da pesquisa relatada é classificada como qualitativa sendo um estudo de caso com a aplicação do instrumento questionário aos professores da Educação Básica. Fizeram parte da pesquisa 73 professores. O instrumento de coleta foi construído em 3 sessões: Perfil do professor; Conhecimento em TDIC e O uso da TDIC na prática docente. Na criação do questionário foi utilizado o aplicativo de gerenciamento de pesquisa *Google Forms*.

Na apreciação de dados da pesquisa propõe-se a análise de conteúdo categorial, segundo Bardin (2016) a análise de conteúdo categorial passa por um primeiro momento de pré-análise no qual o corpus de análise é organizado afim de identificar as principais temáticas e então são definidas as categorias de análise na qual são interpretados os resultados.

Para análise alinhou-se as seguintes categorias:

- Obstáculo epistemológico didático – atua como uma barreira que trava o fazer pedagógico do professor e assim dificulta a condução de uma situação de ensino (Bachelard, 1996; Brosseau, 2008);
- Obstáculo estrutural – composto por questões de infraestrutura física, gestão, *softwares* e equipes de apoio pedagógico e técnico para manutenção de equipamentos (*software/hardware*) (Schuhmacher, 2014);
-

Na próxima sessão são discutidos os dados coletados a partir do quadro teórico proposto.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A pesquisa ocorreu com 73 professores que atuam diretamente na sala de aula, descrevendo no *e-mail*, o teor da pesquisa. Foram validados 41 formulários preenchidos.

A primeira sessão de questionamento foi a “Identificação do professor”, a partir de apontamentos de sua trajetória docente e acadêmica. Dos professores partícipes da amostra, 14 tem entre 30 e 40 anos, 19 professores estão entre as idades de 40 a 50 anos, 5 entre 30 e 35 anos, 6 responderam ter entre 20 e 30 anos e com mais de 50 anos de idade são 2 professores.

Questionados sobre sua formação, 70,7% após a licenciatura prosseguiram em sua formação concluindo cursos de pós-graduação *lato sensu*, 2,4% possuem curso de pós-graduação *stricto sensu*, 24,4% dos professores não possuem cursos de pós-graduação. Esses

dados permeiam o propósito docente "como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho" (Tardif, 2014, p. 230).

Questionados sobre situações de desistência ou frustração durante a aplicação de uma estratégia em que a TDIC foi incluída, o apontamento em destaque foi o obstáculo estrutural, como descrevem os professores:

> [...] a falta de ferramentas ou estrutura para se utilizar a tecnologia, exemplo: fui utilizador o data show e não tinha plug T ou extensão ou tomada compatível... (PROFESSOR 28).

A questão do obstáculo estrutural relacionada a falta de funcionamento dos equipamentos e conexão com a *internet*, equipes de apoio se concretiza nitidamente nos relatos dos professores. O obstáculo epistemológico permeia no relato do professor:

> "[...] programas de computador que não conheço, não ter ideia de como manusear" (PROFESSOR 26).

O professor encontra-se em um crescente de desafios, novas exigências profissionais da pedagogia "capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino" (Tardif, 2014, p. 115).

Dentre todos os saberes necessários a profissão, o da tecnologia digital tem sido um divisor de águas que modifica culturas e a forma como a sociedade se comunica, trabalha e educa seus indivíduos.

Questionou-se o docente sobre seu conhecimento em TDIC, onde 25 tem conhecimento mediano, 13 dizem ter conhecimento suficiente e 3 professores tem conhecimento sólido.

Sobre o uso da TDIC na organização das aulas a maior parte dos professores respondeu que usam seus recursos poucas vezes. Importante enfatizar que os alunos empregam, em sua maioria, diferentes espaços virtuais fora da escola, hábitos e comportamentos se desenvolvem e adentram com o aluno a sala de aula. O professor, no entanto, parece não acompanhar os alunos em relação à utilização da tecnologia, ficando à margem dos hábitos tecnológicos do aluno **(**Veen; Vrakking, 2009**).**

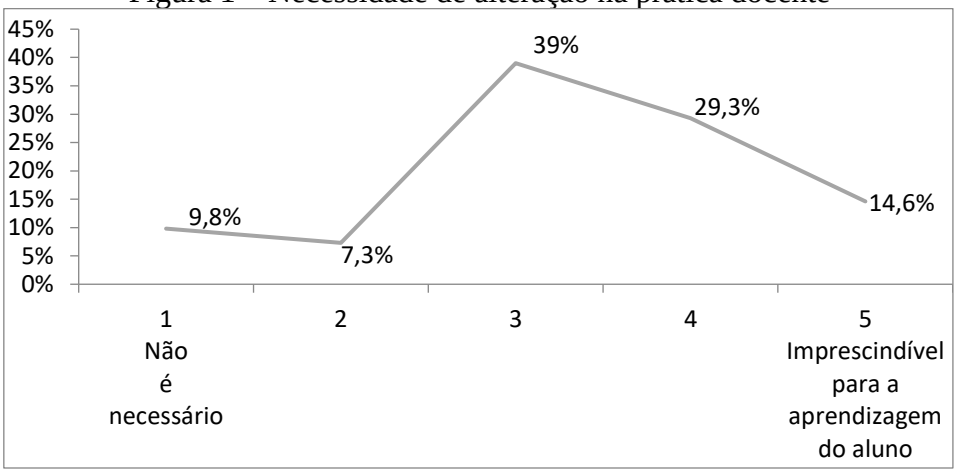
Questionados sobre o uso da TDIC em situações de ensino na mediação didática, as respostas apontam que 42,5% indicam fazer uso da TDIC, 40% utilizam esporadicamente e 2,4% não fazem uso.

Para Kenski (2003, p. 139):

> Os novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias visam ir além da relação entre ensinar e aprender. Orientam-se para a formação de um novo homem, autônomo, crítico, consciente da sua responsabilidade individual e social, enfim, um novo cidadão para uma nova sociedade.

A partir deste, interpelou-se o docente acerca da necessidade de alteração de sua prática pedagógica ao inserir a TDIC em suas estratégias didáticas, em uma escala de 1 a 5, em que 1 é desnecessária e 5 considerada imprescindível para a aprendizagem do aluno. Na figura 1 é possível visualizar que 18 professores se aproximam na escala de forma a considerar como a adequação é importante (nota 4 e 5), no entanto 23 professores entendem serem as alterações pouco relevantes (notas 1, 2, 3).

Figura 1 – Necessidade de alteração na prática docente



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Corroborando com essa análise, Schuhmacher (2014, p. 241) aponta:

> Os resultados nos levam a acreditar que o professor conhece e reconhece as potencialidades da TIC em sua prática docente. Acredita que seu uso possa apoiar efetivamente o processo de ensino-aprendizagem e que a TIC, muito além de melhorar a organização e a visibilidade de alguns temas em suas aulas, pode, sim, contribuir para que questões importantes no processo de aprender como a motivação do aluno para o aprendizado, o desenvolvimento de habilidades colaborativas, a interdisciplinaridade, as atividades de pesquisa, entre tantas outras.

O obstáculo estrutural se estabelece ao reconhecermos as fragilidades na infraestrutura relacionada ao uso da TDIC na prática docente, estas se apresentam na forma de: a) estruturas físicas; b) gestão de pessoas; c) apoio pedagógico; d) apoio técnico aos recursos de *hardware* e *software* da escola; e e) ambientes adequados. Engendra-se assim, situações de obstáculos estruturais que entravam a acomodação da TDIC na prática pedagógica do professor (Schuhmacher; Schuhmacher, 2023).

Na análise dos resultados, a *internet* e sua instabilidade despontam com 42,2% dos professores reiterando Schuhmacher (2014), como um requisito importante na dinâmica do professor que o paralisa durante sua prática de ensino. Neste sentido, entende-se que uma *internet* ineficiente, de baixa velocidade e que apresenta interrupções transforma o planejamento e aplicação da estratégia didática em um momento de frustração e, por vezes, de descontrole de sua aula.

Assim, as afirmações dos professores confirmam o desconforto resultado mais preponderante de uma estratégia que em última análise não teve sucesso – o aprendizado do aluno:

> [...] *internet* com instabilidade, falta de conhecimento prático para usar certas ferramentas (PROFESSOR 5).

Na continuidade de impasses a serem tratados aqui, o obstáculo estrutural é propulsor do obstáculo epistemológico e didático, que, por sua vez, embaraçam a prática pedagógica do professor. O obstáculo didático se estabelece quando durante a aplicação da estratégia didática o professor não tem sucesso no processo de aprendizagem do aluno. (Brousseau, 2008; Bachelard, 1996). Ao passar por uma situação de estresse com equipamentos, *internet* que não

funcionam, forçado a interromper seu planejamento e o colocando muitas vezes em um contexto que não consegue resolver pela carência de uma equipe de suporte técnico.

Não obstante é meritório discutir-se que os obstáculos estruturais reverberam na responsabilidade de políticas públicas adequadas para as escolas já pontuadas pela Constituição Nacional "proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia à pesquisa e à inovação" (Brasil, 1988, n.p.). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), traz como princípio básico do ensino: "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e "garantia de padrão de qualidade" (Brasil, 1996, p. 9).

Por outro lado, o descuido das políticas públicas em torno do acesso as tecnologias digitais, em destaque a *internet*, demonstram um grau de ambiguidade no cenário escolar entende-se a necessidade de se pensar a educação como uma prática social, como diálogo de reconhecimento que se constitui na percepção e na experiência social do cotidiano, auxiliando assim, na prevenção de exclusões tecnológicas coletivas (Freire, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória profissional docente exige do educador a dedicação ao aprendizado, no entanto a construção profissional o percurso pode ser frágil, delicado e, muitas vezes, se faz necessário desconstruir conhecimentos mal construídos para construí-los novamente. O epistemólogo Gaston Bachelard propõe a necessidade de ruptura, de superação de obstáculos que provocam lentidões, resistências e conflitos à construção do conhecimento científico. Ao equiparmos a escola com os recursos em TDIC, um desafio é lançado ao professor – o professor deve possuir os conhecimentos necessários em TDIC que permitam seu uso na prática docente. Em um cenário em que a sala de aula é seu espaço de trabalho e de realização profissional, o professor vê a legitimidade de seus saberes questionada pela sociedade. Cobra-se o uso, reivindicam-se resultados e são impostas novas habilidades.

No entanto, a falta de conhecimento necessário para integrar essas tecnologias à prática pedagógica ainda é uma fragilidade presente.

Os obstáculos perpassam a reponsabilidade das políticas públicas de oferecer às escolas infraestrutura adequada para inserção da TDIC como equipamentos e instalação adequados, apoio pedagógico, apoio técnico, *internet* de boa qualidade, *softwares*/aplicativos e plataformas que compreendam as áreas de conhecimento necessárias, carga horária ajustada para o planejamento do professor, são apenas algumas das premissas para que haja a ambiência necessária neste processo de inserção da TDIC na prática do professor.

É essencial que o profissional da educação tenha inspiração, esteja aberto ao novo e em constante atualização envolvendo ciência, teoria e prática, tecnologias digitais, novas metodologias didáticas, enfim, fazer da pedagogia parte integrante da sua vida.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
Bardin, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 maio. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 maio. 2023.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

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

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.
Nóvoa, A. **Escolas e Professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.
Schuhmacher, V. R. N.; Schuhmacher, E. Tecnologia Digital na Educação Superior: Como enfrentamos os obstáculos?. **Revista Exitus**, v. 13, p. 1-25, 2023.

SCHUHMACHER, V. R. N. **Limitações da prática docente no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação**. 2014. 346 f. Tese (Doutorado Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
Veen, W.; Vrakking, B. **Homo zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EDUCAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁXIS

Leandro dos Santos[1], Kaique de Oliveira [2]

Resumo

A formação de professores é um campo de estudo recente no ocidente e tem sido amplamente debatida em eventos acadêmicos, evidenciando uma insatisfação com os modelos formativos atuais, especialmente nos cursos de licenciatura. Há uma necessidade de uma política abrangente que integre a formação inicial e continuada, além de melhorar as condições de trabalho, salários e carreira dos educadores, fundamentada em uma concepção sócio-histórica. Do ponto de vista metodológico foi empreendida abordagem qualitativa, construída através de pesquisa bibliográfica. A formação de professores, tanto inicial quanto contínua, é um processo complexo que visa qualificar educadores para sua profissão. A formação inicial desenvolve competências e habilidades, enquanto a formação contínua permite a evolução da prática docente no ambiente de trabalho, facilitando ajustes pedagógicos. O desenvolvimento profissional depende dessas formações, que promovem a transformação das práticas ao longo da carreira. Além disso, a formação é frequentemente incompleta, enfrentando desafios devido à dinâmica do cotidiano.

Palavras-chave: Formação de professores. Competências. Habilidades. Práticas. Cotidiano.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um campo de estudo recente no ocidente (Zeichner, 2005) e tem sido amplamente debatida em eventos acadêmicos, evidenciando uma insatisfação com os modelos formativos atuais, especialmente nos cursos de licenciatura. Há uma necessidade de uma política abrangente que integre a formação inicial e continuada, além de melhorar as condições de trabalho, salários e carreira dos educadores, fundamentada em uma concepção sócio-histórica. Essa demanda reflete as utopias e lutas pela educação pública nos últimos 30 anos.

Este artigo tem como objetivo dialogar sobre a formação de professores, tanto inicial como continuada e buscar entender de que forma a prática reflexiva pode influenciar na práxis pedagógica cotidiana. Para isso fez-se uso de autores tais como: Marielda Ferreira Pryjma; Maria Sílvia Bacila Winkeler; Adriana Teixeira Reis; Marli E. A. D. André; Laurizete Ferragut Passos; Donald Schön; Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva; Henry Giroux; Alice Yoko Horikawa; Lúcia Oliveira; J. Oliveira-Formosinho; Nuccio Ordine; João Pedro da Ponte; Saul Zeichner; Ireni Marilene Zago Figueiredo; Isaura Monica Souza Zanardini. Esses autores abordam diversos aspectos da formação de professores e suas implicações na prática pedagógica.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico foi empreendida abordagem qualitativa, construída através de pesquisa bibliográfica. O foco da pesquisa bibliográfica aqui é discorrer sobre o tem

[1] Mestre em Educação - UNIR
[2] Mestre em Educação – UFMT

em tela recorrendo a estudos progressos, conhecer contribuições que permitam delimitar campos de estudos e abrir diálogos teóricos e de acordo com Köche (2011) permite mapear a trilha do saber sobre uma área ou tema de estudo (Duarte, 2023).

DESENVOLVIMENTO

A formação de professores, tanto inicial quanto contínua, é um processo complexo que visa qualificar educadores para sua profissão. A formação inicial desenvolve competências e habilidades, enquanto a formação contínua permite a evolução da prática docente no ambiente de trabalho, facilitando ajustes pedagógicos. O desenvolvimento profissional depende dessas formações, que promovem a transformação das práticas ao longo da carreira. Além disso, a formação é frequentemente incompleta, enfrentando desafios devido à dinâmica do cotidiano. (Pryjma e Winkeler 2014)

A prática reflexiva na formação docente é caracterizada como um processo crítico em que educadores e alunos avaliam suas experiências e ações, superando a visão mecânica da racionalidade técnica. A formação de professores deve se fundamentar na reflexão sobre a prática, o que capacita os docentes a enfrentarem a complexidade das situações educacionais. (Schön, 1995, 1998, 2000)

A prática reflexiva é essencial para a formação contínua dos professores, pois promove um diálogo entre teoria e prática, desenvolvendo competências e habilidades além do conhecimento teórico. Segundo Oliveira, o "desenvolvimento profissional" envolve o domínio de conhecimentos sobre ensino, relações interpessoais e competências pedagógicas, além da reflexão sobre as práticas docentes. A incorporação de práticas reflexivas desde a formação inicial é crucial para preparar educadores para os desafios da educação contemporânea. (Oliveira, 1997, p. 95); (Oliveira, 2020)

Segundo (Costa, 2018, p. 89), "refletir sobre a prática implica em problematizar, questionar e buscar alternativas para os desafios encontrados no cotidiano escolar". De acordo com (Zeichner, 2018, p. 78), "a reflexão como prática social pode estruturar as escolas como comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros". Conforme aponta (Libâneo, 2021, p.67), "é necessário criar condições concretas nas escolas para que a reflexividade seja uma prática cotidiana, e não apenas um discurso vazio". A formação de professores por meio da racionalidade crítica, envolve a socialização e apropriação conteúdos científicos clássicos e contemporâneos que atuam na contra hegemonia no poder dominante e contribui “[...] para desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte das práxis revolucionária” (Frigotto, 2009, p.71).

O trabalho docente vai além de uma abordagem automatizada, permitindo autonomia e envolvendo ações inter-relacionadas com objetivos imediatos e sociais. Essa atividade requer um amplo conhecimento, abrangendo conteúdos de diversas áreas, como a disciplina, o desenvolvimento humano, a didática e a sociedade. Além disso, exige planejamento e uma reflexão constante sobre os conteúdos e processos de ensino e aprendizagem. (Favareto, Figueiredo e Zanardini, 2017)

Logo, a formação de professores deve volta-se para a construção de autonomia, segundo Contreras (1997); ao desenvolvimento da criatividade e experiências de ensino aprendizagem, segundo Morim, à formação do pensamento e à formação política, segundo Freire (1996). A autonomia se destaca como um elemento crucial para uma práxis eficaz. O avanço profissional estaria fundamentado na integração dos conhecimentos obtidos durante a formação inicial e na vivência enriquecedora proporcionada pela prática em sala de aula.

Na dinâmica da práxis escolar, na relação docente-discente, as relações de poder são inerentes (Tragtenberg, 1985; Llavador, 2010; Paro, 2014), sendo que a autonomia docente é parte desse exercício de poder (Contreras, 2012) Assim, a formação de professores deve preparar pessoas que vão colaborar na educação de indivíduos em desenvolvimento, e precisa possibilitar a aquisição de ligações entre os domínios da aprendizagem cognitiva e da afetividade, porque o aluno tem a necessidade de, a partir das trocas interpessoais, dar um sentido pessoal ao conhecimento mediado pelo professor (Valsiner, 2001).

Mesmo havendo investimento generalizado na formação de professores, continuam a sentir-se dificuldades no domínio da relação pedagógica, talvez porque tem sido dado pouco espaço a esta dimensão da atividade docente, tanto na formação inicial quanto na formação contínua. A problemática da relação pedagógica é abordada (quando o é) de forma dispersa, assistemática e destituída de fundamentação. (Amado *et.al.*, 2009)

A formação profissional e aos princípios organizacionais da própria escola exercem consequências nas ações do professor. Assim, os saberes docentes são ressignificados, mesmo porque há um paradoxo quanto aos professores hoje: “[...] são estrangeiros em um ambiente bastante familiar, pois no ambiente escolar estiveram até então somente como alunos e não como professores” (Silva, 2009, p. 41). Gauthier *et al.* (2006, p. 34) colocam que, “[...] para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes”. Mas “[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (Tardif, 2002, p. 17).

Formosinho defende que a formação contínua é sequencial à formação inicial, e argumenta que "o conceito de formação contínua se distingue essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários", sendo que é oferecida a pessoas em condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino. (1991, p. 237).

A formação contínua é um processo de aprendizado que ocorre ao longo da carreira de um professor, e sua importância para o desenvolvimento profissional docente pode ser explicada em detalhes da seguinte forma (Pryjma e Winkeler, 2014):

I) **Aprimorar Práticas:** A formação contínua oferece aos educadores a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas. Isso significa que, ao participar de cursos, workshops ou grupos de estudo, os professores podem analisar o que funciona e o que não funciona em suas aulas, permitindo ajustes e melhorias que beneficiam a aprendizagem dos alunos.

II) **Atualizar Conhecimentos:** O campo da educação está em constante evolução, com novas teorias, metodologias e tecnologias emergindo regularmente. A formação contínua ajuda os professores a se manterem atualizados sobre essas inovações, garantindo que suas abordagens de ensino sejam relevantes e eficazes em atender às necessidades dos alunos.

III) **Desenvolver Competências:** A formação contínua é crucial para o desenvolvimento de habilidades que são essenciais para o desempenho docente. Isso inclui não apenas habilidades pedagógicas, mas também competências em gestão de sala de aula, uso de tecnologia educacional e estratégias de inclusão, entre outras. Essas habilidades ajudam os professores a enfrentar os desafios diários que surgem no ambiente escolar.

IV) **Estimular Reflexão Crítica:** A formação contínua incentiva os educadores a questionarem suas próprias práticas e a refletirem criticamente sobre o impacto de suas abordagens no aprendizado dos alunos. Essa reflexão é vital para o crescimento profissional, pois permite que os professores identifiquem áreas de melhoria e adotem novas estratégias que possam ser mais eficazes.

V) **Integrar com a Prática:** A formação contínua é frequentemente realizada em contextos que se relacionam diretamente com a prática docente. Isso significa que os professores podem aplicar imediatamente o que aprenderam em suas aulas, facilitando a transferência de conhecimento e a

implementação de novas ideias. Essa integração entre teoria e prática é fundamental para a eficácia do aprendizado.

A formação contínua é crucial para que os professores se tornem mais competentes e adaptáveis, permitindo-lhes oferecer uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos alunos e às demandas de um ambiente educacional em constante mudança. Esse processo de formação é contínuo e não se limita a uma instituição ou curso específico, pois os docentes também se desenvolvem por meio de sua prática profissional, analisando sua realidade e interagindo com diversas experiências e contextos.

Formosinho (2009) enfatiza a necessidade de reflexão crítica por parte dos docentes. Ele argumenta que a prática deve ser contextualizada, ou seja, os professores devem adaptar suas abordagens de ensino às realidades específicas de suas salas de aula. Isso sugere que a formação não deve ser apenas teórica, mas também prática e relevante para o cotidiano do professor. Assim, o desenvolvimento profissional é um processo que se estende ao longo da carreira do educador.

Gatti (2003) ao discutir sobre as necessidades e desafios que os professores enfrentam em sua prática diária, afirma que a adaptação às novas demandas educacionais e a necessidade de atualização constante são essenciais para a eficácia do ensino. Contudo, o conhecimento proposicional da matéria, das teorias de aprendizagem ou do desenvolvimento curricular não são traduzíveis diretamente para a ação (Calderhead, 1988).

Desse modo, a forma como se podem desenvolver estas aprendizagens é uma importante condição para se analisar o modo de concretizar a formação inicial de professores. O desenvolvimento profissional é um processo contínuo de aperfeiçoamento até se atingir o estádio da expertise, o ponto mais elevado da competência pedagógica e da profissionalidade. (Ponte, 2020).

A formação contínua deve ser vista como um componente vital do desenvolvimento profissional, com implicações diretas na prática educativa e na qualidade do ensino. Além disso, o desenvolvimento profissional deve ser adaptado ao contexto em que os educadores atuam, reconhecendo que cada professor pode ter diferentes interesses e desafios, o que requer uma abordagem personalizada na formação (Flores, 2003). Portanto, a profissionalização docente deve fornecer conhecimento suficiente para que ocorra a contextualização do conhecimento. Bernstein (1996, 1998).

A formação de professores é complexa e interconectada, envolvendo formação inicial, contínua e desenvolvimento profissional. É crucial adotar uma abordagem reflexiva e contextualizada para atender às demandas da prática docente e promover um desenvolvimento contínuo. Essa abordagem melhora a qualidade da educação, preparando os professores para os desafios contemporâneos e impactando positivamente a aprendizagem dos alunos, considerando as especificidades de cada contexto educacional e as necessidades individuais dos educadores.

A formação de professores deve facilitar a criação de mudanças tanto conceituais quanto práticas, levando em conta que os futuros educadores já possuem suas próprias ideias e representações sobre ensino e aprendizagem. A profissão docente é complexa e abrange aspectos subjetivos que tornam difícil a conversão de seus resultados em métricas objetivas. Portanto, é necessário que a formação leve em consideração essas nuances. As escolas e redes de ensino enfrentam um contexto repleto de desafios, tanto imediatos quanto mais amplos, que afetam o trabalho dos professores e suas abordagens educativas.

A formação de professores deve promover transformações conceituais e práticas, considerando que os futuros educadores já possuem suas próprias percepções sobre a escola,

ensino e aprendizagem. Essa complexidade da formação reflete a natureza subjetiva da profissão docente, tornando difícil a avaliação objetiva de seus resultados. Além disso, as condições das escolas e do trabalho docente são influenciadas por um contexto social em constante mudança. (Altet e Guibert, 2014)

As práticas educacionais, de natureza sociocultural, são influenciadas por novos estilos de vida, mudanças no mundo do trabalho, valores emergentes, vulnerabilidades sociais e tecnologias. O desafio para a formação de professores é guiar os estudantes das licenciaturas na construção de referenciais e práticas pedagógicas que permitam a crianças e adolescentes adquirir conhecimentos essenciais para a vida social e humana, tanto no presente quanto no futuro. (Gatti, 2020)

Conforme Sacristán (1999), o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Ao realizar essa tarefa, o professor proporciona reflexões sobre a prática pedagógica, pois, parte-se do pressuposto de que ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado gerando uma cultura objetiva da prática educativa. Conforme, o referido autor (1999, p. 73), “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”.

A formação de professores no Brasil é fortemente influenciada por um contexto cultural e histórico que remonta à época colonial. Os desafios atuais nas práticas formativas para a educação básica, incluindo tipos de cursos, currículos, culturas institucionais e metodologias, são resultado de um processo histórico complexo. Desde a colonização, a escolarização e a formação de educadores foram moldadas por esse contexto, impactando as diretrizes e práticas educacionais. Compreender essa trajetória histórica é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos na formação de professores (Gatti, 2020).

A prática pedagógica envolve atividades rotineiras no ambiente escolar, que podem ser planejadas para promover transformações ou ser meramente focadas no depósito de conteúdo. A diversidade cultural dos alunos, a valorização de suas trajetórias e a implementação de projetos escolares são essenciais para enriquecer o processo educativo. A disposição dos professores para enfrentar novos desafios e valorizar os saberes dos alunos é fundamental, caracterizando a prática pedagógica como rotinas que revelam intenções e possibilidades educativas. (Souza, 2005)

A formação de docentes é influenciada por uma tradição de políticas que não são consistentes, variando conforme os governos e grupos de poder, o que gera uma falta de continuidade e estabilidade nas práticas formativas. As descontinuidades podem ser percebidas em relação aos resultados das políticas educacionais. Se, por um lado, se apresenta de forma crescente o número de professores devidamente “habilitados”, o número de cursos de formação de professores, o número de capacitações em serviço, o número de requalificações, por outro, os índices que indicariam a qualidade (ainda que questionáveis em seu fundamento: qual qualidade?) são pouco significativos: ENEM, ENADE, IDEB, dentre outros (Gentil e Costa, 2011).

O desafio das formações para o magistério é guiar os estudantes das licenciaturas na construção de referenciais e práticas pedagógicas que permitam aos discentes apropriar-se dos conhecimentos essenciais para a vida social e humana. É fundamental desenvolver práticas educacionais que possibilite os alunos aprender a interpretar e dominar a leitura e a escrita de forma significativa (Gatti, 2020).

Críticos da formação reflexiva como Schön (1998) argumentam que é essencial que os professores realizem uma reflexão crítica sobre o contexto social e institucional em que atuam. Essa reflexão cotidiana é crucial para que consigam elaborar projetos que modifiquem suas

práticas em sala de aula e que também enfrentem as condições sociais e institucionais que impedem uma educação emancipatória. Dessa forma, a formação do professor crítico-reflexivo é considerada fundamental, pois reconhece que a prática docente está inserida em uma rede social complexa, moldada por interesses de dominação de certos grupos sociais (Horikawa, 2015).

Defendemos a formação crítica docente, aqui entendida como intelectual transformativo, que enquanto intelectuais podem emergir de vários grupos e trabalhar com vários grupos, além da classe trabalhadora, incluindo-a. Grupos esses que propugnem as tradições emancipatórias e as culturais dentro e fora de esferas públicas alternativas. [...] É central para a categoria de intelectual transformativo a tarefa de tornar o pedagógico mais político, e o político mais pedagógico (Giroux, 1997, p. 71).

A concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Só o detentor da prática, no caso o professor, está em condições de refletir sobre ela, constituindo uma ciência da prática para dar respostas que precisam ser imediatas (Silva, 2011).

A trajetória da formação de professores demonstra que a abordagem escolhida está profundamente relacionada a uma determinada visão de sociedade e escola. É essencial que o Estado, as escolas, os professores, a sociedade e as universidades colaborem de maneira integrada, para estabelecer uma escola que incentive a participação social consciente e solidária. As políticas de formação devem responder à demanda por uma educação de qualidade, considerando não apenas as metas e procedimentos, mas também as condições necessárias para sua efetivação (Horikawa, 2015).

A formação de professores no Brasil é moldada por um Estado avaliador que define metas, mas tem pouco impacto na competência dos educadores em sala de aula. Tanto a formação básica quanto a continuada não promovem a transformação social e enfrentam dificuldades na conexão entre teoria e prática, mantendo um modelo que prioriza o conhecimento teórico, aplicado apenas ao final do curso.

Com isso, a teoria se vê “desacreditada”, pois não dá conta da mobilidade e diversidade das situações escolares cotidianas. Os cursos de formação básica devem mudar, portanto, em profundidade, alcance e flexibilidade. Na formação continuada tem-se priorizado o cumprimento de horas em cursos de curta, média ou longa duração, que se desenvolvem descontextualizados do universo escolar onde o professor atua (Tancredi, 1998).

Na reorientação dos cursos de formação de professores, um dos principais objetivos das Diretrizes é acompanhar as transformações que os licenciandos vivenciam no ambiente escolar e as competências que orientam sua prática docente. Segundo Mello (2000), as Diretrizes buscam garantir a coerência entre a formação do professor e o exercício da profissão. A pesquisa é vista como um princípio fundamental na formação docente.

Assim, a formação do professor deve estar alinhada com essa realidade, mantendo a conexão entre a formação docente e o contexto escolar. Isso significa que nossa sociedade e o sistema educacional enfrentam desafios constantes em suas habilidades de equilíbrio, integração e inovação, especialmente em decorrência das reformas que estão sendo implementadas (García, 2008).

Há um reordenamento na formação inicial de professores, que agora se concentra na cultura de performatividade, priorizando a gestão de resultados e alinhando a educação ao projeto capitalista. Nesse contexto, ciência e tecnologia são enfatizadas, enquanto áreas como humanidades e artes são negligenciadas. A formação de professores, portanto, permanece

dentro da lógica da reprodução capitalista, caracterizando-se por uma abordagem superficial e acrítica, que gera a crença de que um bom percurso formativo resulta automaticamente em bons educadores (Kuenzer, 2011, p. 676).

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 enfatiza uma formação prática que reduz o conceito de práxis a aspectos como planejamento, regência e avaliação, adotando uma visão pragmática e reducionista. Ordine (2016) alerta que equiparar o ser humano apenas à sua profissão é um erro, pois há aspectos essenciais que vão além do ofício. Da mesma forma, Pereira e Evangelista (2019) destacam que essa abordagem resulta em um empobrecimento teórico para os professores, com uma prática pedagógica centrada em resultados verificáveis por avaliações em larga escala.

A padronização da formação de professores resulta em um condicionamento a um projeto que está atrelado ao desempenho escolar, a avaliações em larga escala e a sistemas de ranqueamento que determinam a qualidade da educação com base em uma lógica empresarial. (Cóssio, 2018). Assim, quando o Artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 02/2019 declara que essa formação "pressupõe o desenvolvimento pelo licenciado das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes", isso revela o encarceramento dessa formação.

A esse alinhamento de conteúdos, metodologias e avaliações, adiciona-se a restrição do saber como fruição, na produção massiva de materiais didáticos que seguem os códigos alfanuméricos (ensino fundamental e médio) ou os direitos de aprendizagem e campos de experiência da educação infantil estabelecidos na BNCC. Dessa maneira, são limitadas as oportunidades para uma formação que una ciência, cultura e trabalho na construção da própria existência.

O valor atribuído ao conhecimento desinteressado, ou ao "conhecimento inútil", como aponta Ordine (2016, p. 130), é reduzido, pois "dificilmente a paixão pela filosofia ou pela poesia, pela história da arte ou pela música poderá surgir a partir da leitura de materiais didáticos que, em vez de serem simples meios de apoio, acabam por substituir definitivamente as obras que mencionam. Os textos, em suma, tornam-se apenas pré-textos" (Simionato e Hobold, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um assunto crucial em todo o mundo, especialmente com o foco atual na melhoria da qualidade da educação. Para discutir e implementar essa melhoria, é essencial atuar na formação inicial e continuada dos docentes. Abordar a qualidade da educação implica esclarecer a escolha da matriz político-epistemológica que sustenta a prática educativa. No Brasil, pesquisas revelam que a formação inicial de professores nas faculdades e universidades apresenta lacunas significativas, não priorizando a didática e a prática de ensino em seus currículos, além de não preparar adequadamente os estudantes para lidar de forma crítica com as diferenças culturais e sociais de seus futuros alunos. Zeichner (2005) e (Zeichner, Saul e Diniz-Pereira, 2014), em suas obras, propõe uma agenda de pesquisa para aprimorar a investigação acadêmica sobre a formação docente, defendendo que essa pesquisa deve ser multidisciplinar e multi-metodológica. Ele argumenta que somente assim poderemos entender melhor os complexos desafios da formação de professores e gerar conhecimentos que apoiem práticas e políticas de preparação dos educadores.

REFERÊNCIAS

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**. v. 41, n. 1, p. 66-73, jan./abr., 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29528. Acesso em: 02 nov. 2024. DOI: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 980-994, set./dez., 2017. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10390. Acesso em: 02 nov. 2024. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.016.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores:** Realidades e perspectivas. 1. ed. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. 400p.

GARCÍA, C. M. Políticas de inserción a ladocencia: De eslabón perdido a Puentepara eldesarrolloprofesional docente. IN: GARCÍA, C. M. (coord.) El profesorado principiante. Inserción a ladocencia. Barcelona: **Ediciones Octaedro**, p. 7-58, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Rev. FAEEBA - Ed. e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar., 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8265. Acesso em: 02 nov. 2024. DOI: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p15-28.

GENTIL, Heloisa Salles; COSTA, Marilda de Oliveira. Continuidades e descontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago., 2011. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/306/274/0. Acesso em: 02 nov. 2024.

GIROUX, Henry**. Os Professores como Intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270p.

HORIKAWA, Alice Yoko. A formação de professores: perspectiva histórica e concepções. **Formação Docente,** Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 11-30, ago./dez., 2015. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/119. Acesso em: 02 nov. 2024.

OLIVEIRA, Lúcia. "A Ação-Investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo no âmbito da formação contínua". In: SÁ CHAVES, Idália (org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional.** Porto: Porto Editora, p. 92-105, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.** Portugal: Porto Editora, p. 221-284, 2009.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil:** um manifesto. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. 224p.

PONTE, João Pedro da. **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. 2000. 385f. Tese. (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade do Algarve, Algarve, 2000.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formatórios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, p. 23-34, ago./dez., 2014. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/102. Acesso em: 02 nov. 2024.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Form. Doc.,** Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr., 2020. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/289/226. Acesso em: 02 nov. 2024. DOI: https://doi.org/10.31639/rbpfp.v12i23.289.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. 1. ed. Porto alegre: Artmed, 2000. 256p.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1935/193519170003.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. In: **IV Encontro Ibero -Americano de Coletivos Escolares d Redes de Professores que Fazem Investigação da sua Escola**, 2005. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/ATAS%20EIBIEC_2012_FICHA.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Globalização, qualidade de ensino e formação docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 71-79. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/RWxLXPyNLKZdG6ymjRKkM9Q/. Acesso em: 02 nov. 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200007.

ZEICHNER, Keneth. A research agenda for teacher education. In: COCHRAN-SMITH, Marylin; ZEICHNER, Kenneth (Ed.). **Studying teacher education: the report of the a ERA panel on research and teacher education.** London: Lawrence Erlbaum, p. 737-759, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores - uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2211-2224, out./dez, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/21405/15931/55618. Acesso em: 02 nov. 2024.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

FORMANDO MINHA IDENTIDADE COMO PROFESSOR DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS

Lucas Ramos Silva[1], Joeliton de Souza Almeida[2], Jailton de Jesus Costa[3].

Resumo

Este relato de experiência apresenta o processo de formação de um professor de Geografia através da vivência nos programas de Iniciação à Docência - PIBID e Residência Pedagógica - PRP no início da pandemia do Covid-19, com os impactos causados pelas restrições sanitárias e após o retorno das atividades presenciais, respectivamente. As atividades desenvolvidas nesses programas apresentam diferentes características de planejamento e aplicação, como também o nível de participação dos estudantes. Dessa forma, foram comparadas as experiências vivenciadas a partir da participação em dois programas de formação de professores. Este texto busca incentivar estudantes de licenciatura a participarem dos programas institucionais disponíveis durante a graduação, enriquecendo as experiências práticas na formação de professores, para que adquiram experiências com aprimoramento das habilidades pedagógicas com a inserção do graduando no ambiente escolar, elevando assim a qualidade da formação de professores.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Formação de professores. PIBID. Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal de Sergipe - UFS, intensifica a formação de professores através de programas como o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, criado em 2007, como também o PRP - Programa Residência Pedagógica, criado em 2017, além do PROLICE - Programa Licenciandos na Escola. Esses programas são a nível nacional, os quais inserem os licenciandos diretamente no cerne das escolas públicas, transformando-os pouco a pouco de discentes a futuros docentes.

O PIBID oferece vagas como bolsistas e voluntários aos estudantes de licenciatura em diversas áreas do conhecimento e esses Pibidianos desenvolvem atividades didático-pedagógicas e aplicam juntamente com o professor orientador. Assim, todas as etapas de planejamento e execução do projeto são visualizadas e tornam-se os primeiros contatos do licenciando com as atividades escolares.

O PRP segue a mesma lógica do PIBID, mas a atuação do discente é mais abrangente. Seus integrantes, após inseridos na escola, participam do planejamento de aulas, oficinas, encontros, projetos e subprojetos, materiais, slides, como também planejam e ministram aulas aos estudantes da educação básica, entre outras atividades, sempre com a presença e supervisão constante do Professor Preceptor.

---

[1] Graduando em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Email: olucasacademico@gmail.com

[2] Graduando em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Email: joelitonsouza127@gmail.com

[3] Pós-Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (2022). Docente Associado IV da Universidade Federal de Sergipe - UFS, lotado no Colégio de Aplicação - CODAP - UFS. E-mail: jailton@academico.ufs.br

Desse modo, o PRP surge da necessidade de manter uma formação docente continuada, unindo os saberes da academia às experiências na educação básica, sendo uma iniciativa da Política Nacional de Formação de Professores (2009), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com base no Decreto n. 8.752 de 09 de maio de 2016. Seu objetivo principal está assentado na necessidade de "[...]implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura" (Edital Capes Nº 06⁄2018).

Ambos os projetos possuem duração de 18 meses, seus bolsistas e voluntários possuem as mesmas responsabilidades com suas atividades. A participação nos programas citados não possui caráter obrigatório, mas existem critérios pré-definidos para a inscrição e participação dos discentes, tudo previsto e descrito nos editais.

O objetivo deste relato de experiência é comparar as práticas docentes realizadas pelo discente de geografia, inseridos na educação básica, na rede pública estadual de Sergipe, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2020-2022) e do Programa Residência Pedagógica (2022-2024), ambos em Geografia, pela Universidade Federal de Sergipe, atuando no Centro de Excelência Professor José Carlos de Sousa, em Aracaju-SE, no PROSIC 4ª Fase (8º e 9º ano do ensino fundamental) e no Colégio de Aplicação - UFS, em São Cristóvão-SE (1ª série B do ensino médio), respectivamente.

DESENVOLVIMENTO

Esses dois programas que o licenciando em Geografia participou são de grande importância para o desenvolvimento e melhoria na formação de professores, para que atue com melhor capacitação na educação básica. São divisores de águas para os licenciandos que experimentam as situações reais nas escolas, onde de acordo com Stefanello (2011, p.18) "a questão é que muitas situações que surgem na escola são únicas, com as quais só aprendemos a lidar, vivenciando-as".

São programas que integram a universidade com as escolas da rede pública de ensino, proporcionando aos bolsistas um papel mais ativo no decorrer da sua formação e no processo de ensino e aprendizagem, o qual elevam a qualidade da sua formação. Segundo a CAPES (2014):

> Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Diversos autores compreendem a abordagem de inserção dos discentes nas escolas como um processo dinâmico, em um espaço de vivências múltiplas e distintas. Essas vivências são amplas e acontecem longe da teoria da academia e exige dos discentes entenderem as dificuldades, compreendendo o dia a dia da escola para que possam construir novas ou melhores ações a serem aplicadas no decorrer dos programas, conforme afirma Cavalcante (2013, p. 369):

> [...] acompanhar a rotina da escola permite perceber seus limites, sua fragmentação, a descontinuidade de seus propósitos e as dificuldades de levar adiante um trabalho de construção de conhecimento pelos alunos, orientado por professores conscientes e em condições de atender às demandas desse processo [...]

A formação dos futuros professores pode ser melhorada com a aproximação do licenciando com o ambiente escolar, em que as ações planejadas e desenvolvidas, não necessariamente todas assertivas, mas planejadas e executadas, visando a melhoria contínua na relação ensino-aprendizagem, mesmo com toda a complexidade que acontece ao longo do tempo, em constante evolução.

Assim, "a formação de professores deve ser entendida como um processo que acontece ao longo do caminho da sua constituição profissional, e como tal é sempre complexo e singularizado em cada sujeito" (Callai, 2013, p.266).

Após sua inserção no ambiente escolar, através dos programas, o futuro docente observa atentamente cada característica do ambiente que foi inserido e suas singularidades. Suas habilidades advindas da academia são transformadas, melhoradas e adaptadas às novas circunstâncias, que resultarão em novas formas e práticas pedagógicas, impactando o dia a dia da educação básica.

Conforme afirma Nieitzel, Ferreira e Costa (2013, p. 120):

> O programa de formação em questão contribui com e impacta a qualificação tanto dos professores universitários quanto da Educação Básica, dos licenciandos, assim como provoca um impacto importante nos cursos de licenciatura, que nem sempre se mantêm presentes nos problemas cotidianos da escola de Educação Básica.

As atividades desenvolvidas na escola possibilitam ainda utilizar novas metodologias no ensino da Geografia, indo além da utilização do tradicional livro didático e do quadro e giz, inserindo elementos lúdicos nas aulas, aumentando e estimulando a participação dos estudantes, minimizando a monotonia e a tradicionalidade das aulas, além de vivenciar uma série de aperfeiçoamentos e atualizações, como a Formação Continuada de Professores e cursos de aperfeiçoamento, para criar novas pontes de conhecimento.

Nesse contexto, segundo BEM (2013, p. 87-88):

> [...] é necessário que o professor esteja sempre se aperfeiçoando de forma contínua devendo ser consciente que ele é um agente transformador, buscando conhecimento para poder criar e recriar novas técnicas que possam contribuir para aprendizagem dos educandos, e que estes (educandos), possam ser aprendizes e construtores do conhecimento através da mediação do professor.

Assim, o Pibidiano ou Residente torna-se sempre um aliado ao professor Preceptor/Orientador, não um concorrente, que está ali para contribuir e somar nas aulas de Geografia no decorrer da realização do projeto.

Participação no PIBID

Durante a participação no PIBID, a atuação dos Pibidianos foi bastante limitada, devido às consequências da pandemia do Covid-19, tornando-se necessário acatar as medidas de restrição à circulação e aglomeração de pessoas. Em primeiro momento, as aulas foram suspensas, tempos depois foram iniciadas de forma remota, como ensino emergencial, influenciando assim toda a dinâmica da atuação no ambiente escolar. Quando finalmente, após a ampla vacinação, a nova normalidade foi sendo gradativamente alcançada com o relaxamento parcial das medidas sanitárias e o retorno às aulas presenciais, a UFS não autorizava a

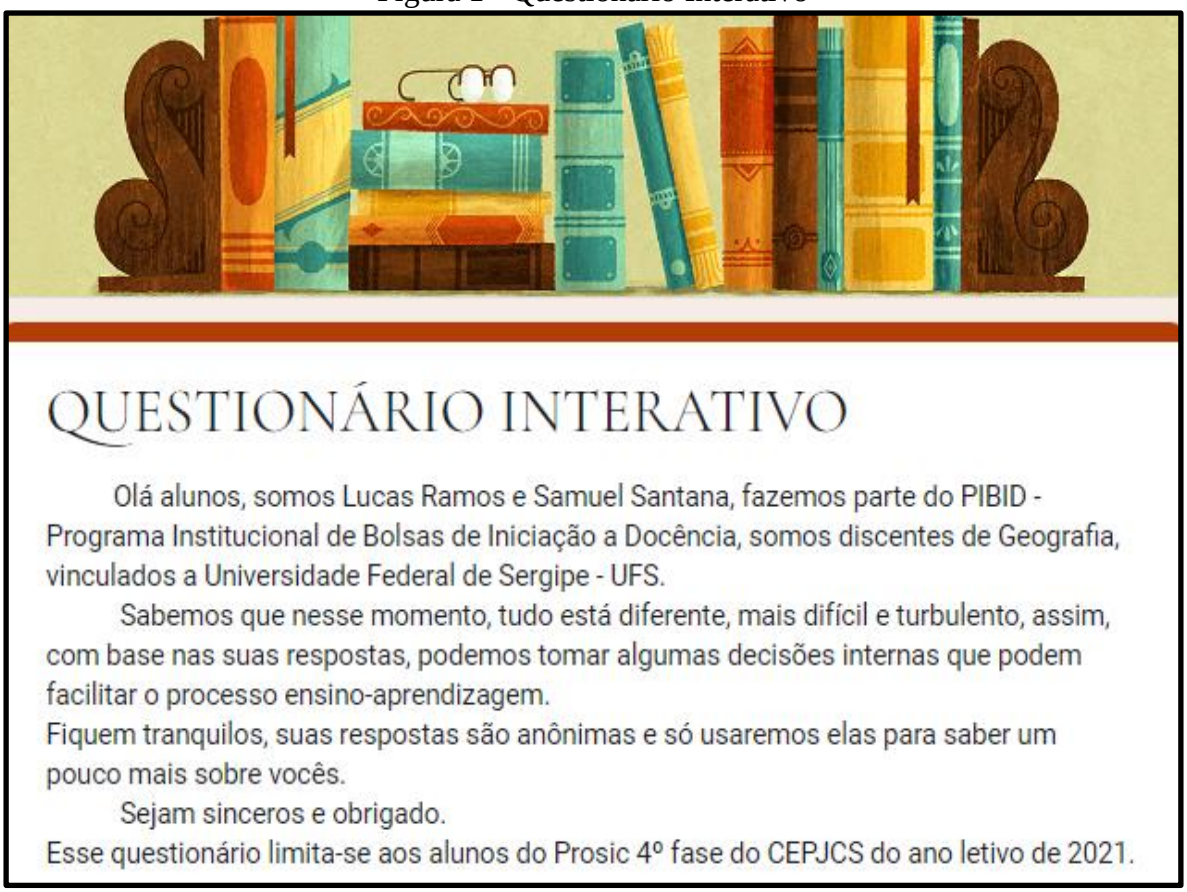
participação dos Pibidianos de forma presencial, aspecto que se modificou após a volta das aulas na universidade com o ensino híbrido.

A necessidade de utilizar as Tecnologias da Informação e seus respectivos equipamentos evidenciou uma grande disparidade e desigualdade social entre os estudantes. Para obter uma visão sobre a problemática, foi repassado aos estudantes um formulário no *Google Forms*, como avaliação socioeconômica diagnóstica.

Duas atividades desenvolvidas durante o PIBID merecem destaque:

i. Aplicação do formulário: para aplicação desta atividade, foi necessário recorrer às Tecnologias da Informação e Comunicações (TICS), através do *Google Forms*, intitulado de Questionário Interativo, sendo a única alternativa disponível naquele momento pandêmico, para que os estudantes participassem, deixando um prazo razoável para que houvesse respostas (Figuras 1 e 2)

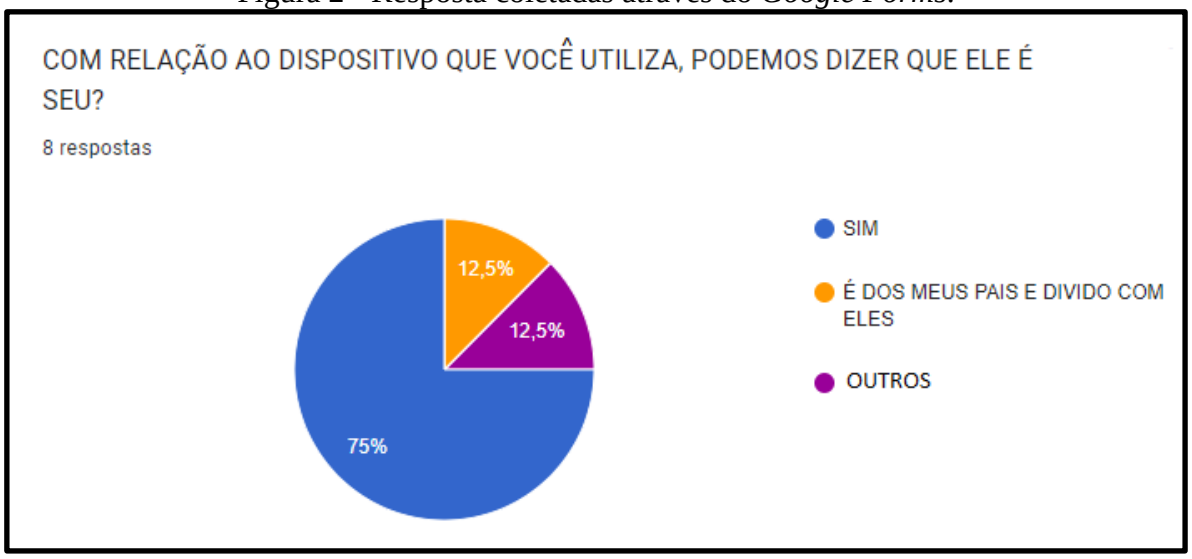
Figura 1 - Questionário Interativo



Fonte: Autores, 2021.

O questionário continha questões abertas e de múltipla escolha, seu objetivo principal era saber em quais realidades os Pibidianos estavam sendo inseridos, dentro das limitações impostas pelas restrições da pandemia, quais as realidades dos estudantes sobre o acesso a dispositivos eletrônicos, internet banda larga e a partir desses dados, como traçar planos, metas e metodologias que estivessem mais próximas a maioria dos estudantes. Entretanto, a participação foi baixíssima nessa e em outras atividades, com apenas 8 respostas, entre os 40 estudantes matriculados.

Figura 2 - Resposta coletadas através do *Google Forms*.



Fonte: Autores, 2021.

ii. A segunda atividade foi o GeoShow Quiz: uma atividade ampla de revisão dos temas trabalhados nas salas virtuais do *Google Meet*, como: vegetações, climas, continentes, hidrografia, relevo, globalização (entre outros assuntos). A atividade foi desenvolvida na plataforma *Wordwall.net*, com questões configuradas em múltipla escolha, com lista de participações e ranking, que leva em conta a relação entre tempo e pontuação (Figura 3).

Figura 3 - Atividade GeoShow Quiz.

Fonte: Autores, 2021.

Essa atividade obteve baixa participação dos estudantes, apenas 8 respostas, em uma turma de 40 estudantes, reflexo das desigualdades sociais que os estudantes enfrentavam durante a pandemia.

Participação no Programa Residência Pedagógica

A participação no PRP é diferente da atuação no PIBID, como o período de realização das atividades, que são totalmente distintas dos momentos vivenciados durante a participação do PIBID, impondo a realização das atividades após o relaxamento das restrições sanitárias.

As atividades desenvolvidas no CODAP foram inúmeras, perpassando pelas aulas tradicionais, atividades lúdicas que exigem mais comprometimento dos estudantes, atividades digitais e desenvolvimento do subprojeto de Geografia. Esses momentos de atualizações são necessários e agregaram ao licenciado, diferentes metodologias no decorrer de sua formação.

Duas atividades foram desenvolvidas no PRP que merecem destaque:

i. Subprojeto de Cartografia: o desenvolvimento do subprojeto de geografia aconteceu com os estudantes do 6º ano do ensino fundamental, no horário oposto ao turno das suas aulas, através de aulas preliminares com desenvolvimento e aplicação de oficina didática com temas ligados à cartografia (Figuras 4 e 5).

Figuras 4 e 5 - Aplicação do subprojeto de Geografia.

Fonte: Autores, 2023.

Previamente foi realizada a aplicação de um questionário que identificasse as maiores dificuldades de aprendizagem na turma e após isso, um planejamento, montagem e execução que aconteceu em grupo, embasada pelos dados colhidos com o questionário.

ii. Aplicação de atividades lúdicas manuais nas aulas de geografia: para diversificar as aulas de geografia, foi proposto aos estudantes a construção de maquetes que representassem recortes de bacias hidrográficas brasileiras, como também as intervenções antrópicas nos canais, a exemplo de uma usina hidrelétrica, seus impactos ambientais e suas características. A atividade foi desenvolvida de forma extraclasse, em grupos e a culminância deveria ser realizada em uma aula pré marcada (Figura 6).

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

Figura 6 - Apresentação das maquetes dos rios Amazonas, Parnaíba, São Francisco.

Fonte: Autores, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante reconhecer os resultados obtidos em cada programa e uma avaliação geral de participação na construção da identidade de um professor de Geografia ainda mais capacitado para suas funções, para além do ensino tradicional.

Para o PIBID, desenvolver as atividades já citadas necessitavam previamente de uma formação atualizada, que no decorrer do programa exigia o domínio de tecnologias para a aplicação das metodologias.

Ainda com a participação no PIBID, os resultados não foram tão positivos. Devido a Pandemia do Covid-19, as atribuições dos Pibidianos foram limitadas pelas restrições sanitárias determinadas pelo Governo de Sergipe e pela Universidade Federal de Sergipe. Além disso, os dados obtidos através do questionário disponibilizado aos estudantes, evidenciaram problemas graves como: ter acesso a tecnologia necessária e a um bom sinal de banda larga. Assim, a falta dos equipamentos impediu a participação plena dos estudantes nas aulas e consequentemente nas atividades digitais planejadas pelo discente.

O Governo de Sergipe não disponibilizou nenhum pacote de dados e nenhum equipamento aos estudantes das escolas públicas, somente aos professores efetivos e da equipe diretiva das escolas. Para os estudantes que não possuíam equipamentos ou banda larga, foram apenas disponibilizados arquivos pré-selecionados pelos professores com textos, imagens e atividades impressas, sendo os pais os responsáveis por pegar e entregar na escola.

Com o PRP, a proposta foi e é diferente do PIBID, o momento histórico também. Longe das restrições sanitárias, o PRP se desenvolveu inteiramente dentro do ambiente escolar, servindo como um grande treinamento ao licenciando com planejamento, confecções de materiais, atividades e *slides*. Uma das finalidades do programa é proporcionar a atividade constante e contínua da regência escolar pelo discente e uma dificuldade evidente aos licenciandos é protagonizar uma transposição didática adequada à idade série correspondente, transpondo o conhecimento acadêmico ao dia a dia da escola.

Sobre o subprojeto, aconteceram dificuldades que depois se normalizaram como a pouca frequência dos estudantes do 6º ano no turno oposto às aulas, devido haver no mesmo momento das aulas de reforço de Geografia as aulas práticas de Educação Física na quadra do colégio, mas timidamente a frequência aumentou após a insistência do Preceptor e do desenrolar das atividades.

Já com a confecção das maquetes e depois das apresentações pelos estudantes da 1ª série B, mostrou-se bastante efetivas. Houve alto grau de comprometimento e engajamento na confecção e nas apresentações ao restante da turma. Assim, mostra-se eficaz a utilização das maquetes nas aulas de Geografia com outros temas, entretanto, exigem maior comprometimento e mais disponibilidade de horas na sua construção, por parte dos estudantes, dos Residentes e do Preceptor.

É importante cada vez mais nos inteirarmos e participarmos de todo e qualquer programa que a Universidade Pública nos oferece. Cada programa nos ajudará a tornar-nos melhores e mais capacitados profissionalmente, com ampla bagagem de experiências.

A participação do discente de Geografia nos programas de formação docente melhoram a sua capacitação profissional e impactam positivamente as suas aulas nas futuras escolas onde for lecionar, pois ao ser inserido no ambiente escolar, o acadêmico trilha seus caminhos e se desenvolve através das suas vivências e experiências com a Educação Básica.

Participamos assim de uma Formação Continuada de Professores, pelos programas institucionais citados, como ainda com a socialização das experiências vivenciadas pelo Professor Preceptor, concomitante aos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na graduação em Licenciatura em Geografia. Logo, nossas ações desenvolvidas nos projetos nos influenciarão nas ações futuras, para pô-las em prática novas e melhores metodologias durante as aulas.

REFERÊNCIAS

BEM, Geralda Maria de. Reflexão sobre a prática docente: uma ótica a partir do estágio supervisionado em Geografia. GEO Temas. Rio Grande do Norte. V. 3, n°. 1, 2013. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/download/452/367/1132. Acesso em 09/01/2024.

CALLAI, H. C. Os professores e a Geografia Ensinada nos Anos iniciais. In: ALBUQUERQUE, M.A.M.; FERREIRA, J.A.S. (Orgs.). Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p.265-298. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RGI/article/download/2699/2439/7369. Acesso em: 10/01/2024.

CAPES - Objetivo do Programa. Disponível em: Acesso em: 09 de janeiro de 2024. Disponível em: https://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em 05/01/2024.

CAVALCANTE, L. S. Os conteúdos Geográficos No Cotidiano da Escola e a Meta de Formação de Conceitos. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (Orgs.). Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p.367-394.

NIEITZEL. Adair de Aguiar, FERREIRA Valéria Silva, COSTA Denise. Os impactos do Pibid na Licenciatura e Educação Básica. Conjectura: Filos., Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial,

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

2013, p. 98-121. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/236118958.pdf . Acesso em: 15/01/2024

STEFANELLO, A. C. Metodologia do ensino de História e Geografia: didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia. 2 ed. Revista e atualizada. Curitiba: Ibpex, 2011.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES EM CONTEXTO

Nathália Heloise Capóia de Osti Esteves[1], Géssica Cristina Nicodemo Proença[2] .

Resumo

O presente estudo reflete sobre as dificuldades do Desenvolvimento Profissional Docente de professores em contexto, analisando como estes docentes avaliam a formação continuada fornecida pelo município em que atuam e quais sugestões de mudanças estes propõem. A pesquisa de abordagem qualitativa, faz uso de questionários no intuito de captar as percepções desses professores que atuam na sala de aula, com o foco em como essas formações interferem nas suas práticas pedagógicas. Ao analisar as respostas obtidas através dos questionários sobre as formações continuadas e sugerir temas para torná-las mais eficazes, o estudo busca contribuir para a melhoria no desenvolvimento do profissional da educação, garantindo que essas formações estejam mais alinhadas com seus propósitos no dia a dia em sala de aula. Constatou-se a necessidade de que os cursos ofertados partam da realidade cotidiana dos professores, assim como os coloque como participantes ativos de seu processo de formação.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores em contexto. Desenvolvimento profissional docente.

INTRODUÇÃO

Na atualidade notamos a importância da formação continuada de professores para garantir a atualização constante e melhorias na atuação profissional com as práticas pedagógicas, essa busca por atualizações constantes deve-se ao fato de que a sociedade passa por mudanças diárias, seja de conhecimento, tecnologias, modos de pensar, entre outros, logo a necessidade de constante aperfeiçoamento. Se faz necessário que o profissional reflita sobre a sua atuação profissional, suas experiências e as teorias estudadas no decorrer da sua formação que norteiam suas práticas no dia a dia do ambiente escolar. Para Pimenta (2005, p. 26)

> [...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

De acordo com Marcelo (2009), existe certa insatisfação perante aos cursos de formação inicial, em que se considera que estes não são capazes de suprir as exigências e as necessidades para que o futuro docente possa atuar assim que complete sua graduação. Este fato, faz com que os docentes recém formados, no intuito de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, busquem cursos de formação continuada com a esperança de que estes lhes forneçam uma solução. Segundo Imbernón (2010), esta tentativa de sanar os problemas genéricos, leva docentes a utilizar de formação continuadas descontextualizadas da prática

[1] Mestranda em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá - UEM, ncapoiadeosti@gmail.com.
[2] Mestranda em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá - UEM, proencagcn@gmail.com.

docente, pois muitas destas partem do pressuposto que determinados problemas são comuns a todos os professores e a partir disto as instituições oferecem formações que supostamente são capazes de solucionar estes problemas.

Proença (2023) compara estes cursos com "poções mágicas", pois estes "prometem de um modo rápido sanar todos os problemas enfrentados pelo professor em seu contexto profissional, como se fosse possível que instantaneamente todos os desafios enfrentados cotidianamente pelos professores fossem superados" (Proença, 2023, p.178). Ainda de acordo com a autora:

> trata-se de formações que em sua maioria tem uma curta duração, com poucas horas de carga horária e que acontecem normalmente em determinados momentos escolhidos pelas secretarias de educação, que contam com um palestrante (que se considera detentor da solução dos problemas) colocando os professores como meros ouvintes, sem levar em consideração as opiniões e as angústias desses professores referente a sua realidade profissional. (Proença, 2023, p. 178)

No mesmo viés, Diniz-Pereira (2019) aponta que no Brasil, a Formação Continuada a qual conhecemos é formada normalmente por ações isoladas e eventuais, das quais ele não considera que possam ser denominadas Formações Continuadas, pois segundo o autor elas são muito mais descontínuas do que contínuas. De acordo com Diniz-Pereira (2019, p. 67), "ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração [...] ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes".

Partimos da premissa de que as Formações Continuadas devem partir da realidade enfrentada pelos professores em seu trabalho cotidiano, logo a necessidade destes profissionais terem voz e vez e não apenas participar de formações cuja são meros receptores passivos de informações, pois conforme aponta Imbernón (2010, p.56) "para realizar uma formação das situações problemáticas, deve-se partir das necessidades reais, e a estrutura escolar deve contemplar a participação dos indivíduos".

Diante do exposto até o momento, neste estudo analisamos como os professores em contexto (professores atuantes) avaliam as formações recebidas por meio das secretarias de educação de seus municípios e quais sugestões estes possuem referente ao que pode ser melhorado ao que tange esta questão.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento profissional do professor é um processo que não se encerra com a finalização do ensino superior, há uma continuidade que é essencial para que esses profissionais possam se atualizar e se adaptar a constantes mudanças na sua realidade do dia a dia em sala de aula e nas transformações da sociedade. Como Tardif (2000, p.07) destaca: "tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada."

A formação continuada, é compreendida como um pilar fundamental para essa atualização das práticas pedagógicas. Para Nóvoa (1999), encontra-se a indicação de que a formação de professores ultrapassa a simples formação de profissionais, essa formação pode ser entendida como uma ferramenta para a construção do docente. No entanto, as formações continuadas tem um formato muitas vezes padronizado e descontextualizado, de forma que não reflitam as reais necessidades dos professores e de suas práticas no cotidiano escolar. Proença (2023) compara esses cursos a " poções mágicas" que prometem soluções rápidas para

problemas complexos, sem considerar as individualidades e especificidade de cada realidade em que o professor está inserido.

A realização de cursos de formação continuada que acontecem de maneira esporádica, com curta duração e até mesmo com temas que nem sempre atendem as necessidades dos docentes, reforça a ideia de que esses cursos são insuficientes para promover mudanças na prática docente, trazendo benefício tanto aos profissionais da educação como seus alunos. Para Nóvoa (1992, p. 13) "[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada"

Diante dessas considerações, o presente estudo tem como principal objetivo analisar e compreender como os professores em contexto avaliam as formações oferecidas pelas secretarias municipais de educação e quais sugestões eles acreditam ser relevantes para a melhoria desses cursos e consequentemente de suas práticas pedagógicas. A premissa aqui é de que esses cursos devem ser elaborados com base nas experiências, necessidades e realidade dos docentes e não com intervenções e imposições externas que não abrem espaços para o diálogo com a realidade escolar.

> Para a formação de professores o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (Nóvoa, 1992b, p. 29)

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por explorar as vivências e percepções dos professores a respeito do seu desenvolvimento profissional a partir das formações continuadas. Para Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa é compreendida como parte da realidade social, uma vez que "[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes". Dessa forma o estudo de cunho qualitativo ainda nos traz a oportunidade de analisar de forma mais profunda as respostas dos participantes, captando mais detalhes e particularidades que envolvem suas opiniões sobre o tema.

O principal instrumento de coleta de dados foi um questionário, composto por perguntas de alternativas e também discursivas, na qual os professores tiveram a liberdade de expressar suas opiniões de forma livre e reflexiva, relatando experiências da sua atuação e sugerindo novas ideias para melhorias desses cursos. O questionário foi aplicado com um grupo de seis professores da rede municipal de ensino, escolhidos de forma a garantir a diversidade com relação à área, tempo de experiência e níveis de atuação.

Depois de aplicados os questionários, os dados coletados foram analisados de acordo com os métodos de Bardin (2016), onde é possível identificar categorias e temas recorrentes nas respostas obtidas, facilitando a organização e interpretação dos dados.

Participaram desta pesquisa sete professoras em contexto, sendo cinco delas professoras do ensino fundamental e duas de educação infantil. Quando questionadas a respeito das hora atividade todas os participantes afirmam realizar sua hora atividade, demonstrando assim um comprometimento com a preparação das aulas, no entanto quando se trata das professoras de educação infantil, estas afirmam não saírem juntos para o planejamento das práticas pedagógicas, o que nos indica a necessidade de melhor organização das instituições para que esse trabalho em equipe aconteça, trazendo melhorias aos educandos.

Os professores no geral relatam que esses momentos da hora atividade cumpridas na escola, são usadas exclusivamente para o planejamento de aulas e atividade pedagógicas, mas

em nenhum momento mencionam a participação em reuniões, organizações de atividade e preparação de recursos pedagógicos, o que nos indica a ausência de diversidade e outras práticas importantes. Cabe aqui ressaltar, que segundo a Lei Federal nº11.738/2008, a jornada de trabalho do professor deve ser cumprida 2/3 em atividades pedagógicas com alunos, ou seja, em sala de aula, sendo 1/3 destinado a atividades extraclasse, também chamada de hora atividade. Segundo Moreira, Volsi e Cousin (2023), este 1/3 da jornada não é destinado somente ao planejamento e elaboração de atividades, mas também a estudos e aperfeiçoamento.

De acordo com Proença (2023, p. 182), a possibilidade de que os profissionais se desenvolvam profissionalmente por meio de estudos durante este período

> torna-se um desafio ao professor pois, o que se percebe é o não cumprimento dessa carga horária, onde os docentes muitas vezes não possuem essa jornada extraclasse ou se possuem, esse momento é carregado de exigências burocráticas que preenchem esse momento, não permitindo que este docente possa utilizar deste para se aperfeiçoar profissionalmente(Proença, 2023, p. 182).

Quando questionadas sobre a contribuição dessas formações continuadas nas práticas em sala de aula, a maioria dos participantes avalia como positivo esses cursos oferecidos pelas secretarias de educação dos municípios.

Contudo, vale ressaltar que entre as 7 participantes, 4 relatam que essas formações são mais voltadas para transmissão de conteúdos e informações, não havendo participação ativa das professoras neste momento, o que nos mostra a necessidade da reformulação das abordagens utilizadas nesses cursos para conseguirem assim um maior engajamento e participação dos professores. Conforme aponta Imbernón (2010), as formações continuadas não devem ser um "treinamento", em que os professores sejam meros receptores de informação, de acordo com o autor, os professores estão condicionados a participar

> Cursos e seminários em que o palestrante é o especialista que estabelece o conteúdo e desenvolvimento das atividades. Em um curso ou em uma "sessão de treinamento", os objetivos e os resultados esperados estão claramente especificados e costumam ser definidos em termos de conhecimento. [...]. Neste modelo, o formador é quem seleciona as atividades que se supõem ajudar os professores a conseguirem os resultados esperados... (IMBERNÓN 2010, p.54)

As contribuições da formação continuada aparecem nas respostas quando relatam receber ideias práticas, a importância do lúdico, e suporte no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na alfabetização e no ensino de matemática, ressaltando assim o impacto positivo que essas formações têm na prática desses professores e que certamente deve ser levada de uma forma mais abrangente e diversificada atendendo às reais necessidades apresentadas pelos profissionais da educação.

Consideramos que, para que haja maior possibilidade de que o profissional venha a se desenvolver, faz-se necessário a participação ativa dos professores envolvidos, sendo na "elaboração de tarefas e práticas concernentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios, que os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola" (Fiorentini e Crecci, 2013, p.15).

Por fim, quando questionadas a respeito dos conteúdos que gostariam de ver nas formações, os professores demonstram interesse em temas como tecnologia, inclusão, novas abordagens para o ensino de leitura, escrita e ensino de geometria. Essa diversidade de temas relatados indica que essas formações devem ser mais contextualizadas para serem aplicadas

diretamente nas salas de aula. Sendo assim a análise ressalta a importância do alinhamento das demandas reais dos professores, a criação de um espaço onde possa haver a troca de experiências, a criação de cursos com maior participação e dinâmicas onde os professores consigam contribuir para o desenvolvimento de suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, ve-se a necessidade de uma possível reformulação no formato desses cursos de formação continuada, que muitas vezes são definidos como "padronizados e descontextualizados", pois não são adaptadas e pensadas às realidades do cotidiano escolar, assim não conseguindo atender às necessidades dos professores.

Deste modo considera-se que os cursos de formação continuada devem promover a participação ativa dos professores, rompendo assim com o tradicional modelo de formação em que há um "especialista" sobre o assunto em que os professores são colocados na posição de ouvinte. Promover essa participação ativa dos professores é de extrema importância para que haja o desenvolvimento profissional docente destes professores, possibilitando que este aprimore seus conhecimentos e assim sua prática em sala de aula, potencializando o aprendizado de seus alunos.

De maneira a contribuir, buscamos alinhar no presente estudo as necessidades, dificuldades e demandas dos docentes, de maneira a contextualizar esses cursos para que assim, os temas abordados dialoguem com as necessidades pedagógicas. Mostrando ainda que a formação do profissional da educação não se limita apenas a sua formação inicial, mas se estende ao longo de sua carreira. Dessa forma a formação continuada deve estar ligada ao cotidiano da escola, promovendo assim um ambiente onde os professores consigam continuar buscando aperfeiçoamentos, realizando trocas de experiências e colaborando com seus alunos e demais colegas de trabalho.

O desafio encontrado aqui é criar uma formação que não seja um imposição de ideias, que um palestrante que muitas vezes não tem ideia de como funciona o cotidiano escolar, impõem como certas aos professores, mas sim um processo onde os professores se sintam parte integrante e que busque a melhoria do ensino nas escolas, atingindo consequentemente com uma melhora significativa no desenvolvimento dos alunos.

Para tanto, é necessário que os próprios professores compreendam a necessidade de constante aperfeiçoamento devido às constantes mudanças da sociedade. Conforme aponta Tardif (2000, p. 07) os professores devem

> autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Deste ponto de vista, a formação profissional ocupa em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Consideramos, portanto, que como profissionais da educação, os professores compreendam que a profissão requisita que estejam em um constante processo de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores, a formação de professores deve ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento, exigindo dos profissionais aprendizado constante, do mesmo modo que é essencial que o sistema escolar do qual o professor está inserido promova circunstâncias para que o professor possa continuar em constante desenvolvimento, ainda de acordo com o documento, "ser profissional implica ser capaz de aprender sempre". (Brasil, 1999, p.63).

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. MEC, 1999.

DINIZ-PEREIRA, J. E.. Desenvolvimento Profissional Docente: um conceito em disputa. In IMBERNÓN. F.;NETO, A. S.; FORTUNATO, I. **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas.** São Paulo: Edições Hipótese, 2019

IMBERNÓN, F.. **Formação continuada de Professores.** Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCELO, C.. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 08, p.7-22, 2009.

PIMENTA, S. G.. **O estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PROENÇA, G. C. N. Uma discussão em torno da formação de professores: desafios enfrentados para o desenvolvimento profissional docente. *In:*Wenceslau (Org.). **Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa.** São José do Rio P-reto, SP : Reconecta Soluções Educacionais, 2023.*E-book* p. 176-186.

NÓVOA, A. A. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA. A. (Org.). Profissão Professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

NÓVOA, A. A. Nota de Apresentação. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992a. p. 9-12.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº13, p. 05-24, 2000.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

LETRAMENTO E CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Leônidas Luiz Rubiano de Assunção[1]

Resumo

O artigo aborda o papel do letramento digital na formação docente, considerando os desafios e facilitadores para a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação. O objetivo é identificar barreiras e elementos facilitadores para a implementação do letramento digital, baseado em um estudo teórico. Os resultados mostram que, embora haja progresso, há limitações significativas, como a falta de recursos tecnológicos nas escolas. As considerações finais apontam para a importância de uma formação docente crítica e reflexiva, capaz de integrar o letramento digital de forma eficaz nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Letramento digital. Formação docente. Tecnologias de informação e comunicação.

INTRODUÇÃO

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem provocado uma reconfiguração significativa na educação contemporânea, levando à necessidade de repensar as práticas pedagógicas, sobretudo no que diz respeito à formação docente. Em um cenário global em que a digitalização permeia diversos aspectos da vida social e profissional, o conceito de letramento digital emerge como um eixo central na preparação de professores para a atuação em ambientes de aprendizagem que exigem competências além do domínio técnico de ferramentas digitais. O letramento digital transcende a simples habilidade de operar dispositivos tecnológicos, englobando a capacidade crítica de navegar, interpretar e produzir conhecimentos por meio de meios digitais, integrando tais tecnologias de maneira reflexiva e criativa ao cotidiano educacional (Luz e Lucas, 2024).

Entender e implementar o letramento digital no contexto educacional é, portanto, um desafio central para a formação docente na atualidade. Isso porque a integração eficaz das TICs requer mais do que infraestrutura adequada; exige uma mudança de paradigma pedagógico que abarque tanto a cultura digital quanto a formação contínua de professores. No entanto, esse processo encontra barreiras significativas, que vão desde a falta de recursos tecnológicos nas escolas até a inadequação dos programas de formação continuada, como apontam estudos recentes (Valério e Pinto, 2020).

Compreender tais barreiras e, ao mesmo tempo, identificar os facilitadores desse processo é crucial para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam uma integração eficaz do letramento digital na formação docente. Para tal, a presente pesquisa propõe-se a realizar um estudo teórico sobre o tema, com o objetivo de identificar e analisar as principais barreiras e facilitadores na implementação do letramento digital na formação de professores.

O problema de pesquisa que norteia este estudo pode ser enunciado da seguinte forma: quais são as principais barreiras e facilitadores encontrados na implementação do letramento digital na formação docente, conforme apontado pela literatura científica? A partir dessa questão, busca-se responder de maneira sistemática, utilizando o corpo teórico já produzido sobre o tema, como essas barreiras e facilitadores impactam o desenvolvimento das competências digitais necessárias para uma educação alinhada aos desafios da cultura digital.

[1] Mestre em Educação, Instituto Politécnico do Porto, leonidasassuncao@gmail.com.

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

LETRAMENTO DIGITAL E CULTURA DIGITAL

O conceito de letramento digital refere-se ao conjunto de habilidades necessárias para navegar, compreender e produzir informações por meio de tecnologias digitais, sendo considerado segundo Luz e Lucas (2024) como um saber transversal de competência à todas as áreas de ensino. Não se trata apenas da capacidade de utilizar dispositivos digitais, mas da competência para interpretar criticamente e criar conteúdo a partir desses meios, promovendo a construção de conhecimento. De acordo com Moura (2019), o letramento digital envolve a capacidade de aplicar os princípios da alfabetização tradicional, como leitura e escrita, em ambientes digitais, com ênfase no pensamento crítico e na colaboração online.

A cultura digital, entendida como o conjunto de práticas sociais mediadas por tecnologias digitais (Oliveira; Santos, 2024), desempenha um papel crucial na educação contemporânea. A transformação digital traz consigo novas formas de ensino e aprendizagem, que requerem adaptações nos métodos pedagógicos e na formação docente. Professores devem ser preparados para integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas suas práticas, não apenas como ferramentas de suporte, mas como elementos centrais no processo educacional (Francisco; Ferreira; Goulart, 2019).

De acordo com Abbeg (2024), a cultura digital impacta significativamente o desenvolvimento de habilidades colaborativas e a capacidade de adaptação às mudanças tecnológicas. No ambiente escolar, isso se reflete na criação de novas dinâmicas de aprendizagem, onde o aluno se torna um agente ativo no processo de construção de conhecimento, muitas vezes utilizando plataformas digitais para comunicar-se e aprender de forma colaborativa (Sousa; Silva, 2020).

Há uma distinção importante entre letramento digital e habilidades digitais (Fernandes *et al*., 2024). Enquanto as habilidades digitais referem-se à capacidade de utilizar ferramentas tecnológicas, como o manuseio de softwares e aplicativos (Dusi; Pedrosa; Santos, 2024), o letramento digital vai além. Ele inclui a compreensão crítica do ambiente digital, a análise de conteúdos e a capacidade de participar ativamente na construção de significados no ambiente digital (Mateus, 2024). O letramento digital está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva sobre o uso das tecnologias, abordando questões éticas, sociais e culturais relacionadas ao uso das TICs (Marzari; Leffa, 2013).

Por outro lado, segundo Bugarin e Galvão (2024), as habilidades digitais focam na operacionalização das tecnologias, como o uso de dispositivos eletrônicos, navegação na internet, e manipulação de softwares específicos. Embora ambas sejam importantes para o contexto educacional, o letramento digital se destaca por promover uma integração mais profunda e crítica das tecnologias nas práticas pedagógicas (Chiossi; Costa, 2018).

FORMAÇÃO DOCENTE EM RELAÇÃO À TECNOLOGIA

A formação docente passou por transformações significativas ao longo das últimas décadas, especialmente com a inserção das tecnologias digitais na educação (Lugato; López, 2024). O avanço da tecnologia, com o uso de dispositivos móveis, internet e plataformas educacionais, tem alterado profundamente a forma como os professores são formados e como se desenvolvem ao longo de suas carreiras.

Segundo Souza *et al.* (2024), a inserção das TICs na formação docente começou a ganhar relevância com a expansão da internet e o aumento do acesso a computadores em escolas. Estudos mostram que, nas últimas décadas, programas de formação continuada têm

sido essenciais para preparar os docentes para utilizar esses recursos de maneira eficaz em sala de aula, transformando a prática pedagógica. Conforme Chiossi e Costa (2018), o uso de tecnologias digitais, como a internet e redes sociais, transformou a formação docente ao permitir que professores desenvolvessem novas competências técnicas e pedagógicas fundamentais para o ensino contemporâneo.

A formação de professores tem se concentrado em como a cultura digital pode ser integrada ao processo de ensino e aprendizagem (Bezerra; Veras; Silva, 2023). O conceito de letramento digital tornou-se central, pois os professores não apenas utilizam as tecnologias, mas também são responsáveis por desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para navegar e produzir conhecimento no ambiente digital. Francisco *et al*. (2019) destacam que a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa tem sido um exemplo claro da busca por incorporar as TICs na prática pedagógica, com a finalidade de reconfigurar essas práticas para um ambiente digital.

De acordo com Almeida e Vieira (2023) a formação docente tem exigido o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, como o *blended learning* (aprendizagem híbrida), que combina ensino presencial e a distância. Os autores Costa e Ferreira (2020) afirmam que essa combinação entre metodologias tradicionais e digitais tem mostrado bons resultados, tanto no aumento da motivação dos alunos quanto na qualidade da aprendizagem.

Além disso, o impacto da cultura digital na formação de professores não se limita apenas ao domínio de ferramentas tecnológicas. Segundo Sousa e Silva (2020), os professores devem repensar suas práticas para atuar de forma crítica e colaborativa, integrando a cultura digital na sua atuação docente, especialmente em disciplinas que envolvem a oralidade e o letramento digital.

Apesar do progresso, ainda existem muitos desafios na formação de professores em ambientes digitais. A falta de infraestrutura nas escolas, como apontado por Valério e Pinto (2020), e a insuficiência de formação continuada adequada são barreiras significativas para a plena integração das TICs na educação básica.

Outro desafio destacado por Lacerda (2021) é a necessidade de uma reformulação nas práticas pedagógicas, onde o uso colaborativo das tecnologias pode não apenas mediar o processo de ensino, mas também ser um agente transformador nas interações entre professores e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo identificar as barreiras e os facilitadores na implementação do letramento digital na formação docente. A análise permitiu constatar que, embora existam avanços na incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ambiente educacional, há desafios significativos a serem superados. As barreiras mais destacadas incluem a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a insuficiência de programas de formação continuada que preparem os docentes para atuar de forma crítica e colaborativa com as tecnologias digitais. Esses obstáculos dificultam a plena integração das TICs nas práticas pedagógicas, o que compromete o desenvolvimento do letramento digital tanto entre professores quanto entre alunos.

Por outro lado, os facilitadores identificados foram igualmente relevantes. O avanço na formação docente, com ênfase na utilização crítica e reflexiva das tecnologias, aponta para um cenário promissor, onde o letramento digital se apresenta como um saber transversal. As iniciativas de formação que integram práticas de ensino híbridas, como o *blended learning*, têm mostrado resultados positivos, especialmente na motivação dos alunos e na qualidade da

aprendizagem. A promoção de uma cultura digital colaborativa, como evidenciado pela literatura, destaca-se como um facilitador chave para a transformação das práticas pedagógicas.

Portanto, conclui-se que a implementação eficaz do letramento digital na formação docente requer não apenas o domínio de ferramentas tecnológicas, mas também a adoção de uma postura crítica, ética e reflexiva quanto ao uso das TICs. Para que isso ocorra, é necessário que políticas educacionais mais robustas sejam implementadas, com foco na melhoria da infraestrutura tecnológica e no fortalecimento da formação continuada dos professores. Somente assim será possível superar as barreiras identificadas e garantir que o letramento digital se torne um elemento central e transformador no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ABBEG, T. P. Cultura Digital na Escola: implicações iniciais para um debate contínuo. **Interdisciplinaria de Las Innovaciones y Tecnologías**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10975115. Disponível em: https://interdisciplinaria.com.es/index.php/ilitec/article/view/2. Acesso em: 8 out. 2024.

ALMEIDA, E. R.; VIEIRA, V. M. de O. Estado do conhecimento: o ensino híbrido no contexto da educação superior. **Revista de Gestão e Secretariado**, *[S. l.]*, v. 14, n. 9, p. 16043–16061, 2023. DOI: 10.7769/gesec.v14i9.2852. Disponível em: https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2852. Acesso em: 8 out. 2024.

BEZERRA, F. A.; VERAS, J. N; SILVA, A. S. R. CULTURA DIGITAL NA BNCC: Necessidade da Competência em Informação para o Processo Formativo do Professor. **Brazilian Journal of Information Science: research trends**, vol. 17, publicação continua, 2023, e0230001. DOI: 10.36311/1981-1640.2023.v17.e0230001. Acesso em: 08 out. 2024.

BUGARIN, J. P.; GALVÃO, S. M. B. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior: Uma revisão de literatura. **Revista Portuguesa Interdisciplinar**. Vol. 5 N.º 01 (2024). Disponível em: https://revistas.editoraenterprising.net/index.php/rpi/article/view/788. Acesso em: 5 out. 2024.

CHIOSSI, R. R.; COSTA, C. S. Novas formas de aprender e ensinar: a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação de professores da educação básica. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 11, n. 2, p. 160–176, 2018. DOI: 10.17851/1983-3652.11.2.160-176. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16798. Acesso em: 8 out. 2024.

COSTA, C. R., FERREIRA, R. **Revisão Sistemática sobre Letramento Digital na Formação de Professores: desafios e possibilidades**. *Anais do XXX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/12784. Acesso em: 8 out. 2024.

DE LIMA DUSI, L.; PEDROSA, S. M. P. de A.; MENDES DOS SANTOS, S. R. Tecnologias Digitais e Aprendizagem Docente: histórias em função de um saber específico. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, *[S. l.]*, v. 33, n. 74, p. 119–132, 2024. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n74.p119-132. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/16844. Acesso em: 8 out. 2024

FERNANDES, A. B.; LOURES, D. A. M.; RODRIGUES, F. F.; MEDEIROS, G. A. C. M. de; SÁ, G. B. de; ROJAS, J. D. S.; DEMUNER, J. A.; KLAUCH, J. J.; MOURÃO, K. A.; LIMA, L. K. A.; SANTOS, L. A. Navegar é preciso: letramento digital como ponte para novos mundos. **Caderno Pedagógico**, *[S. l.]*, v. 21, n. 3, p. e3364, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n3-168. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3364. Acesso em: 8 out. 2024.

FRANCISCO, E.; FERREIRA, H. M.; GOULART, I. do C. V. Letramento digital: do uso das tecnologias digitais à formação dos professores de língua portuguesa, o que se discute sobre isso? . **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 12, n. 3, p. 109–127, 2019. DOI: 10.17851/1983-3652.12.3.109-127. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16859. Acesso em: 8 out. 2024.

LACERDA, A. G. . A constituição da formação de professores em processos de iniciação à docência: The constitution of teacher education in initiation to teaching processes. **Studies In Education Sciences**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 2–23, 2021. DOI: 10.54019/sesv2n1-001. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/ses/article/view/32. Acesso em: 8 oct. 2024.

LUGATO, R. S.; LÓPEZ, H. As tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem da matemática no ensino médio. **Altus Ciência**. v. 23 n. 23 (2024). Disponível em: http://revistas.fcjp.edu.br/ojs/index.php/altusciencia/article/view/257. Acesso em: 5 out. 2024.

LUZ, S. D.; LUCAS, E. R. O. Relação entre competência digital e letramento digital por meio de revisão de literatura. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 17, n. 36, p. e19758, 2024. DOI: 10.20952/revtee.v17i36.19758. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/19758. Acesso em: 8 out. 2024.

MARZARI, G., LEFFA, V. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. *#Tear:* **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1816. Acesso em: 8 out. 2024.

MATEUS, S. A. LETRAMENTO DIGITAL MATEMÁTICO: Explorando o Processo de Alfabetização para o desenvolvimento Matemático. (**Dissertação**). Programa de Pós-Graduação em Educação do CentroUniversitário Mais – UNIMAIS 2024. Disponível em: http://65.108.49.104/handle/123456789/948. Acesso em: 5 out 2024.

MOURA, K. M. P. Revisão sistemática sobre letramento digital na formação de professores. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 12, n. 3, p. 128–143, 2019. DOI: 10.17851/1983-3652.12.3.128-143. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16860. Acesso em: 8 out. 2024.

OLIVEIRA, A. A. de; SANTOS, G. L. Percepções Discentes sobre Novas Configurações Espaço-Temporais no Ensino: Aspectos para o Planejamento e a Mediação Docente na Cultura Digital. **EaD em Foco**, *[S. l.]*, v. 14, n. 2, p. e2234, 2024. DOI: 10.18264/eadf.v14i2.2234.

Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2234. Acesso em: 8 out. 2024.

SOUSA, W. B., SILVA, W. M. Impactos no uso de materiais digitais na atuação docente em sala de aula. **Brazilian Journal of Development**. v.6, n.12,p.100300-100317dec.2020. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/21919/17491. Acesso em: 7 out. 2024.

SOUZA, Átila de; SANTOS, A. de O.; NASCIMENTO, C. D. L. do; POLARI, S. de F. O.; SANTOS, Z. D. N. ALÉM DAS FRONTEIRAS DIGITAIS: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO FUTURA. **Revista Ilustração**, *[S. l.]*, v. 5, n. 3, p. 119–135, 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i3.292. Disponível em: https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/292. Acesso em: 8 out. 2024.

VALERIO, C. L. L.; PINTO, K. A. A. O Reflexo da Tecnologia Digital no Âmbito Escolar. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, *[S. l.]*, v. 21, n. 3, p. 265–269, 2020. DOI: 10.17921/2447-8733.2020v21n3p265-269. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8241. Acesso em: 8 out. 2024.

ANAIS DO FÓRUM LATINOAMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN:
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES: ELABORAÇÃO DE POWERPOINT

Caroline Auxiliadora Ribeiro de Moraes[1]

Resumo

Na era contemporânea digital, a proficiência no uso do PowerPoint é uma habilidade crucial. Para os educadores, dominá-lo representa um desafio, pois implica aprimorar suas competências e criatividade na elaboração de apresentações para tornar as aulas mais envolventes. Nesse contexto, a pesquisa, de natureza quali-quanti, busca capacitar professores da educação básica, aprimorando suas habilidades na criação de apresentações utilizando o PowerPoint. Para alcançar este objetivo, os dados foram coletados por meio da percepção da autora durante a capacitação, das produções dos participantes e de um questionário estruturado. Como resultado, observa-se que a capacitação ofereceu uma oportunidade significativa para os participantes adquirirem, praticarem e aprimorarem suas habilidades no uso do PowerPoint. A interação ativa, a participação em perguntas e a implementação prática contribuíram significativamente para a eficácia do programa de formação, capacitando os participantes a comunicarem suas ideias de maneira mais eficaz por meio da elaboração de apresentações estruturadas e claras.

Palavras-chave: Capacitação de professores. TICs. PowerPoint.

INTRODUÇÃO

O PowerPoint (também conhecido como PPT), destaca-se como um dos softwares mais populares da Microsoft. Trata-se de um programa dedicado à elaboração de apresentações, com aplicações versáteis. Nas suas últimas atualizações, encontramos as versões Office 365 e Office Online.

Nas práticas pedagógicas, as apresentações em PowerPoint desempenham um papel fundamental ao "representar conteúdos, sistematizar conhecimentos e expressar experiências" (Vieira, 2011, p. 165). Dentro desse contexto, o propósito comunicativo do PowerPoint se estende, de maneira mais abrangente, para instruir, fornecendo informações sobre um tema específico por meio de uma abordagem didático-pedagógica (Santana, 2016).

A presente pesquisa resulta das experiências vivenciadas no curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá. Durante o curso, identificou-se que os alunos enfrentavam dificuldades na realização de apresentações em PowerPoint, carecendo de habilidades para organizá-las de maneira estruturada e harmoniosa.

Nesse cenário, objetiva-se capacitar professores da educação básica, aprimorando suas habilidades na criação de apresentações com a ferramenta PowerPoint. A capacitação envolve apresentação e atividades práticas relacionados à utilização da ferramenta. O público-alvo são os professores matriculados no segundo semestre do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais (PPGECN) e graduandos, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá.

[1] Mestranda em Ensino de Ciências da Natureza, Universidade Federal de Mato Grosso, caroline.moraes@edu.mt.gov.br.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como abordagem uma investigação quali-quanti. Logo, para fundamentar a capacitação, a coleta de dados procedeu-se a partir das percepções da pesquisadora, das produções dos participantes e questionário estruturado. O local da capacitação foi na Sala Informática 202, do Instituto de Física, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá.

Os sujeitos da capacitação foram 4 (quatro) alunos de Pós-graduação, 2 (dois) Superior completo, porém não aluno de Pós-graduação e 1(um) graduando, totalizando 7 (sete) participantes. ambos da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá. Os participantes que aceitaram participar assinaram o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (TCLE).

Os dados foram obtidos em três momentos distintos. O primeiro foi destinado à observação da pesquisadora em relação ao desenvolvimento dos participantes durante a capacitação, incluindo a análise da interação e proficiência com a ferramenta. No segundo momento, foi realizada a análise das produções dos participantes gerados durante a capacitação, avaliando em como aplicaram as sugestões relacionadas à organização, estrutura, criatividade e harmonia em uma apresentação. O terceiro momento consistiu na análise do questionário estruturado.

A divulgação da capacitação aconteceu mediante a distribuição de um convite. Este processo ocorreu por meio de postagens realizadas tanto no WhatsApp, nos grupos de disciplinas do PPGECN/UFMT, quanto no Instagram oficial do PPGECN/UFMT (@ppgecn). Os contatos para informações e inscrição foram estabelecidos por meio do endereço de e-mail dos organizadores. Visando otimizar o procedimento de inscrição, foi criado um código QR code. As inscrições foram efetuadas na plataforma SYMPLA, sendo este processo isento de qualquer taxa.

RESULTADOS

Percepções da pesquisadora

Ao longo da capacitação, percebe-se que houve momentos de compartilhamento de experiências sobre a temática, nos quais os participantes discutiram seus receios, dificuldades e concepções do que constitui uma boa apresentação. Tais discussões incluíram considerações sobre a estrutura, organização e clareza de apresentações em PowerPoint, resultando em momentos interativos de troca entre os participantes, bem como entre estes e a ferramenta em questão.

A análise dessas interações demonstrou que alguns participantes apresentam dificuldades em navegar pelo PowerPoint, enquanto outros não tinham plena compreensão das opções, recursos e comandos disponíveis. Logo, surge a necessidade de intervenções específicas visando abordar essas lacunas e aprimorar a proficiência dos participantes na utilização estruturada, organizada e clara do PowerPoint, bem como na exploração de seus recursos.

Outra observação refere-se a momentos de dispersão por parte de alguns foi participantes durante a capacitação. Tal comportamento pode estar relacionado com a dificuldade em navegar pela ferramenta ou com o próprio desconhecimento dos recursos disponíveis. Logo, essa constatação indica a importância de estratégia adicional para manter a atenção e o envolvimento dos participantes.

Por outro lado, destaca-se que um participante aproveitou o momento para aplicar os ensinamentos adquiridos durante as interações e produzir uma apresentação para uma disciplina específica de seu curso.

Produções dos participantes

Ao longo da capacitação, os participantes foram expostos a exemplos práticos que ilustraram as melhores práticas relacionadas à disposição de conteúdo. Dessa forma, o conteúdo abordado não se restringe apenas a oferecer orientações teóricas, apresentando exemplos, contribuindo de maneira significativa para a consolidação do conhecimento e o desenvolvimento de uma apresentação aplicando as diretrizes apresentadas durante a capacitação.

O componente prático da capacitação foi conduzido no Microsoft PowerPoint on-line, proporcionando aos participantes a oportunidade de expressar sua criatividade e aplicar as sugestões fornecidas durante o treinamento. Este período fomentou uma atmosfera descontraída, culminando na elaboração individual de apresentações, as quais foram posteriormente compartilhadas com os organizadores através de envio por e-mail.

Os participantes desenvolveram as apresentações, incorporando elementos como a identificação da instituição, nomes e assuntos. Alguns optaram por incluir ilustrações e configurações de margem, enquanto outros personalizaram o design utilizando recursos da ferramenta. Além disso, destacou-se a criação de ícones, um momento particularmente interativo em que os participantes produziram ícones para encerrar o contexto da apresentação.

Portando, a participação a interação dos participantes ao longo da capacitação não apenas atesta a efetividade das orientações transmitidas, mas também ressalta sua aplicabilidade prática. A elaboração refinada de apresentações, evidenciada desde a construção da capa até a inserção criteriosa de elementos visuais, reflete a absorção dos princípios propostos. A diversidade de abordagens observadas não apenas denota compreensão, mas também a capacidade de adaptação às melhores práticas assimiladas.

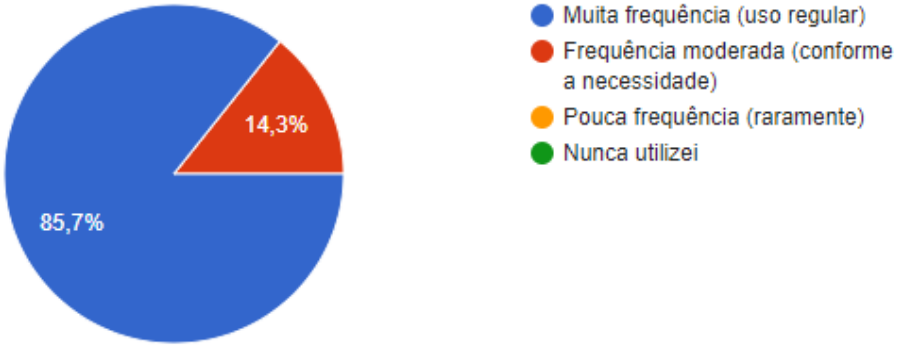
Questionário

O questionário foi disponibilizado por meio de um código QR code no final da capacitação e também via WhatsApp para aqueles que não conseguiram escanear o código Qr Code. Na sequência, apresentamos os resultados mais evidentes.

A maioria dos participantes possui idade acima de 33 anos (42,9%), enquanto 28,6% declararam ter idade entre 18 e 22 anos, e outros 28,6% informam ter idade entre 23 e 27 anos. Em relação ao nível de escolaridade dos participantes, 57,1% indicaram serem alunos de Pós-graduação (Mestrando/a), enquanto 28,6% declaram serem de curso Superior completo (não sou aluno de Pós-graduação) e 14,3% está na graduação.

O foco inicial da capacitação era direcionado aos alunos da PPGECN/UFMT, no entanto, devido ao interesse manifestado por participantes não matriculados em um curso de Pós-Graduação e considerando que o tema da capacitação não se restringe à uma área especifica, decidiu-se abrir para outros participantes.

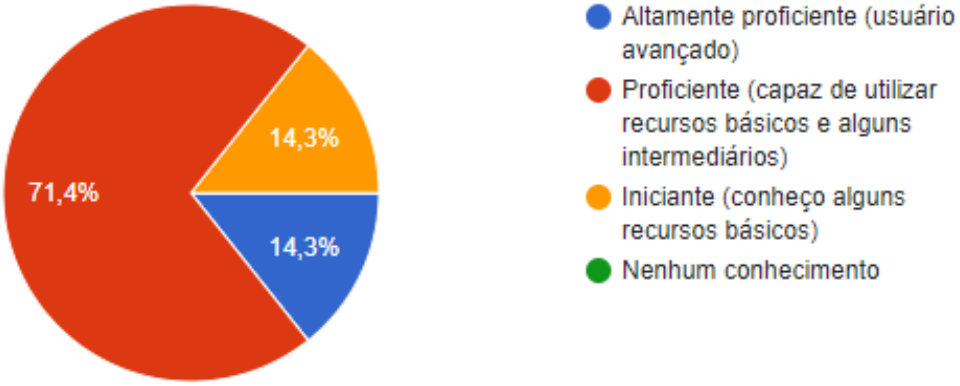
Gráfico 03: Com que frequência você utiliza a ferramenta PowerPoint?



Fonte: Autoria própria, (2023).

A análise acima (GRÁFICO 03) revela que uma parcela significativa (85,7%) dos participantes utiliza frequentemente a ferramenta PowerPoint. Por outro lado, uma parcela menor (14,3%) utiliza com frequência moderada, ajustando o uso conforme as necessidades específicas. Esses dados sugerem uma predominância no uso frequente da ferramenta, sugerindo uma familiaridade dos participantes com o PowerPoint. Isso se contrasta com as observações feitas durante a capacitação, onde alguns participantes enfrentaram dificuldades na navegação pelo PowerPoint, enquanto outros demonstraram falta de compreensão das opções, recursos e comandos disponíveis.

Gráfico 04: Como você avaliaria seu nível de proficiência no uso da ferramenta PowerPoint?



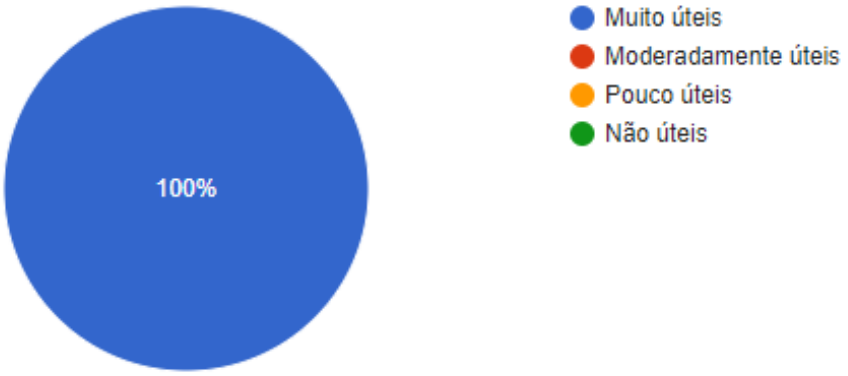
Fonte: Autoria própria, (2023).

No que diz respeito à proficiência no uso da ferramenta, 71,4% indicam ser proficientes (capazes de utilizar recursos básicos e alguns intermediários), 14,3% afirmam ser altamente proficiente (usuário avançado) e outro 14,3% se consideram iniciante (com conhecimento de alguns recursos básicos).

Embora a maioria dos participantes se considere proficiente no uso da ferramenta, a demonstração dessa proficiência não correlaciona com a porcentagem apresentada (GRÁFICO 03), o qual reflete a frequência de utilização da ferramenta. Ao analisar individualmente as respostas, destaca-se que um participante indicou utilizar o PowerPoint com muita frequência, contudo, seu nível de proficiência é classificado como iniciante, conforme evidenciado (GRÁFICO 04).

Dessa forma, o fato de utilizar a ferramenta com muita frequência não justifica que são proficientes, uma vez que, durante a capacitação alguns participantes demonstram dificuldade em navegar pelo PowerPoint e na compreensão de alguns recursos e comandos disponíveis.

Gráfico 05: Como classifica as orientações sobre a organização do conteúdo na criação de apresentações?

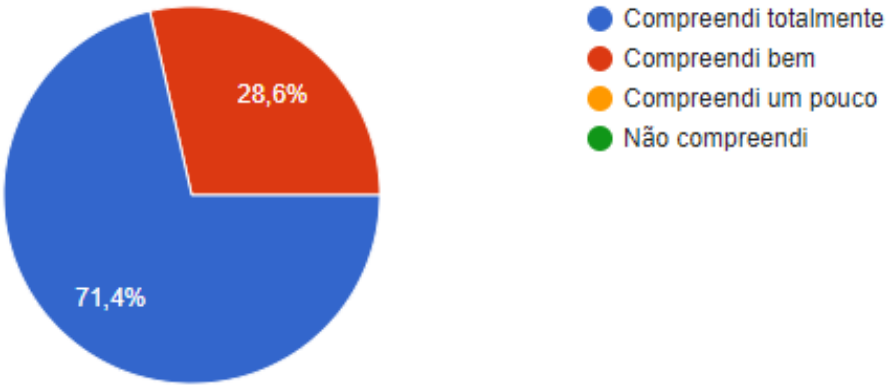


Fonte: Autoria própria, (2023).

Com base nas informações fornecidas pelos participantes, a totalidade (100%) expressou que as orientações sobre o conteúdo na criação de apresentação são consideradas muito úteis. No contexto da capacitação, foram realizadas orientações sobre elaboração de apresentações organizadas, estruturadas e harmônicas.

As orientações abrangeram diversos aspectos, desde a organização do conteúdo até a disposição estratégica dos elementos apresentados. Os participantes foram expostos a exemplos que ilustram as práticas relacionadas à disposição do conteúdo. Logo, o conteúdo abordado durante a capacitação não apenas forneceu orientações, mas também exemplos tangíveis, contribuindo para a consolidação do conhecimento e desenvolvimento das habilidades necessárias para a criação de apresentações.

Gráfico 06: Como você classifica sua compreensão do que foi discutido na capacitação sobre criar uma apresentação estruturada?



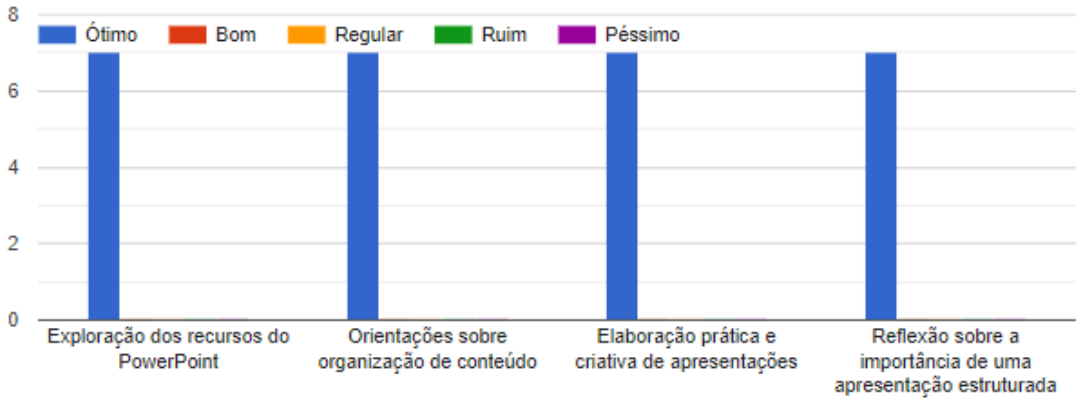
Fonte: Autoria própria, (2023).

Em relação a compreensão sobre criar uma apresentação estruturada, a maioria manifestou compreender totalmente (71,4%) e outros (28,6%) afirmaram compreender bem. Nos momentos de interação foram apresentadas sugestões para estruturar uma apresentação em PowerPoint, de maneira, harmônica e organizada.

Discutimos a importância de estruturar uma apresentação, abordando aspectos com a elaboração capa com informações de identificação, como autor, instituição e como o tema a ser discutido. Exploramos também a relevância de sintetizar textos em tópicos, considerar aspectos de formatação, como tamanho da fonte e a correção de erros ortográficos. Assim como enfatizamos a atenção à sobreposição de cores, o uso excessivo de imagens e importância das referências. Já Yates e Orlikowski (2007, p. 81) complementam que, em um nível mais fundamental das características estruturais de apresentações em PowerPoint, é esperado encontrar uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.

Por fim, a troca de sugestões durante os momentos interativos enriqueceu ainda mais a compreensão sobre a importância da estruturação nas apresentações, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades práticas entre os participantes. Esta troca de sugestão proporcionou um ambiente propício para o compartilhamento de experiências coletivas sobre a prática de apresentações.

Gráfico 07: Classificação das etapas da capacitação.



Fonte: Autoria própria, (2023).

A totalidade dos participantes (100%) responderam em todos os indicadores a opção ótimo. No decorrer da capacitação, explorou-se a ferramenta, apresentando recursos e opções disponíveis do PowerPoint. Foram apresentados exemplos para organizar uma apresentação, juntamente com sugestões para disposição estruturada, formatação, design, visando clareza e harmonia.

Além disso, foram conduzidas atividades práticas e criativas no PowerPoint, permitindo que os participantes expressassem sua criatividade e aplicassem as sugestões oferecidas durante a capacitação. Este momento proporcionou descontração, culminando na criação individual de apresentações, posteriormente compartilhadas via e-mail com os organizadores da capacitação.

Gráfico 08: Em sua perspectiva, em que medida a capacitação em PowerPoint contribuiu para a melhoria na criação de apresentações?

Fonte: Autoria própria, (2023).

O resultado acima (100%) sugere que a capacitação contribui de forma significativa para aprimorar as apresentações. Inclusive um dos participantes, utilizou a capacitação para aplicar os conhecimentos adquiridos durante as interações e produzir uma apresentação para uma disciplina específica de seu curso.

Além disso, os feedbacks posteriores à capacitação endossam essa contribuição, evidenciando a aplicação prática das sugestões fornecidas durante a capacitação. Tais sugestões incluem a importância de equilibrar o tamanho das fontes e evitar o uso excessivos de cores e imagens. Além disso, a relevância de incluir em referências em suas apresentações, bem como a inserção de um slide para conclusão, ressaltando que finalizar é tão crucial quanto iniciar uma apresentação. Inclusive houve relatos de que utilizavam a ferramenta no automático e não conheciam muitos recursos dos que foram apresentados.

CONSIDERAÇÕES

No decorrer da capacitação em PowerPoint, as percepções da pesquisadora, as produções dos participantes e os resultados do questionário ofereceram insights relevantes sobre a efetividade da capacitação. Observe-se uma participação ativa e engajada dos envolvidos, evidenciada pelo compartilhamento de experiências e pela discussão aberta sobre desafios e concepções relacionadas à criação de apresentações.

A análise das interações revelou lacunas importantes na proficiência dos participantes no manejo do PowerPoint, destacando a necessidade de instruções específicas para aprimorar suas habilidades. A diversidade de abordagens na produção de apresentações durante as atividades práticas demonstradas não apenas a compreensão das orientações fornecidas, mas também a capacidade adaptativa e criativa dos participantes.

Os resultados do questionário ofereceram um perfil demográfico variado, com participantes de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade. A disparidade entre a frequência de uso declarada e a proficiência real no PowerPoint enfatiza a importância de abordagens mais personalizadas para atender às necessidades específicas de cada participante.

A avaliação positiva das orientações sobre a organização do conteúdo e a compreensão da importância da estruturação das apresentações indicam que os objetivos da capacitação foram práticos. A unanimidade na classificação das etapas da capacitação como "ótimo" e a

percepção geral de contribuição significativa para a melhoria das apresentações reforçam a eficácia da capacitação.

Portanto, a capacitação em PowerPoint foi bem comprovada em fornecer conhecimentos teóricos e práticos, resultando na criação de apresentações mais estruturadas. No entanto, a jornada continua com o compromisso de abordar as lacunas indicadas, garantindo que cada participante possa aproveitar ao máximo as orientações fornecidas durante a capacitação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S**. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

FAIFER. **Treinamento em Informática. Microsoft PowerPoint 2010**. Disponível em http://www.faifer.com.br/apostilas/Powerpoint2010.pdf. Acessado em 09 out 2023.

SANTANA, Fabíola de Jesus Soares. **O gênero textual apresentação em Powerpoint na sala de aula: um estudo de caso**. Polifonia, Cuiabá-MT, v. 23, nº 33, p. 203-225, jan-jun., 2016.

ROSA, PR da S. **Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino de ciência**s. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2013.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **Retórica e multimodalidade do PowerPoint educativo**. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

YATES, Joanne; ORLIKOWSKI, Wanda. **A apresentação em PowerPoint e seus corolários: como os gêneros moldam a ação comunicativa nas organizações**. Amityville, NY: BaywoodPublishingCompany, 2007.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O LETRAMENTO RACIAL: AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Magno Santana da Silva[1]

Resumo

Este artigo relata uma experiência de formação continuada em letramento racial entre professores da Educação Básica no contexto do Ensino Fundamental 2. O objetivo foi verificar o impacto dessa formação na dinâmica pedagógica da escola, conscientizar e preparar os professores para o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-raciais, ampliando as possibilidades de implementação da Lei 10.639/03. A experiência aconteceu através da ministração de um minicurso em três encontros na modalidade EAD. Ao final, os participantes responderam um questionário, respeitando o compromisso ético do anonimato. A análise dos dados evidenciou o impacto positivo da formação continuada na prática pedagógica e a ampliação dos saberes relacionados ao letramento racial entre professores com implicações relevantes no cotidiano da escola.

Palavras-chave: Letramento Racial. Educação antirracista. Formação de Professores

INTRODUÇÃO

Este estudo tem a intenção de ampliar o debate sobre letramento racial e Educação para as Relações Étnico-raciais no ambiente escolar, tendo como foco de suas ponderações a importância da formação continuada de professores no tocante às questões relacionadas ao racismo, preconceito e desigualdades sociais na contemporaneidade, tema necessário e com implicações diretas no cotidiano escolar. Traz o relato de uma experiência de formação continuada em letramento racial entre professores da Educação Básica no contexto do Ensino Fundamental 2, o objetivo foi verificar o impacto da formação na dinâmica pedagógica da escola, conscientizar e preparar os professores, a fim de que os mesmos sintam-se encorajados para trabalhar a temática do racismo no cotidiano escolar, ampliando as possibilidades de cumprimento da Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, que obriga o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena em todo âmbito curricular da Educação Básica em suas práticas pedagógicas em todo o país. A pesquisa expõe o impacto da formação em letramento racial na rotina pedagógica de um grupo de 22 professores da Educação Básica de uma escola municipal localizada na região metropolitana de Salvador-BA. Vários setores da sociedade atual se voltam para o enfrentamento das diversas formas de exclusão e opressão que marcam as relações sociais no Brasil, por regramento legal, a escola é uma instituição onde essa discussão deve acontecer cotidianamente, tendo os professores e professoras como seus principais agentes, e para isso é necessário preparo. Daí a necessidade da formação continuada a fim de otimizar o debate sobre as questões étnico-raciais, tanto na frequência quanto na qualidade em todo ambiente escolar. Este relato de experiência evidencia o letramento racial como uma abordagem relevante para a fomentação continuada de professores e o consequente fomento dessa discussão no cotidiano escolar, contribuindo para a implementação da Lei 10.639/03.

Apresenta um estudo qualitativo respaldado em referências que se conectam com abordagens sobre letramento racial, Educação para as Relações Étnico-raciais e formação

[1] Mestrando do Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia-BA. (UNEB) professormagno8@gmail.com.

continuada de professores. Reflete sobre as demandas educacionais contemporâneas de combate ao racismo estrutural (Almeida, 2019) e estuda a abordagem do letramento racial como estratégia para a educação antirracista e estimulo à implementação da Lei 10.639/03.

Esta experiência nasceu de um problema que surgiu em uma das escolas em que leciono, relacionado à necessidade de domínio dos conteúdos sobre educação para as relações étnico-raciais. ERER. Pois, alguns professores sentindo a necessidade de aprofundar seus conhecimentos em relação ao tema, manifestaram interesse em participar de uma formação. Em reunião com a equipe de direção e coordenação pedagógica foi proposto um projeto interdisciplinar para que o corpo docente trabalhasse a educação antirracista. Antes do desenvolvimento do projeto a equipe sugeriu um encontro formativo durante um dos ACs (Atividade Complementar). Como pesquisador no PPGEDUC Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia – UNEB enxerguei, na ocasião, uma oportunidade de contribuir como agente de letramento (AL), conforme Silva e Souza (2011) ministrando um minicurso de Letramento Racial.

Assim, foi realizada a formação, compartilhada neste artigo. O minicurso contemplou grande parte da equipe pedagógica e funcionários da unidade escolar, compreende-se que, quando se trata de educação antirracista e implementação da Lei 10.639 todos podem contribuir, desde o profissional da secretaria, portaria, cozinha, serviços gerais, professores, coordenadores pedagógicos e corpo diretor. Para isso todos necessitam estar preparados. De acordo com Pinheiro (2023) a necessidade da formação continuada é importante para qualquer escola que deseje trabalhar eficientemente com as questões étnico-raciais. A formação contribui para evitar a superficialidade ou a redução das questões étnico-raciais apenas em datas comemorativas, como o 13 de maio e o 20 de novembro, como é de costume (Moraes, 2022, p. 43).

Entende-se que toda a comunidade escolar deve assumir essa responsabilidade, seja estimulando os estudos internamente ou contratando especialistas para esse fim. Pinheiro (2023, p. 78) argumenta: “Infelizmente cursos iniciais de formação de professores (pedagogias e licenciaturas) no Brasil não cumprem esse papel, mesmo depois de duas décadas da Lei n. 10.639/2003. ” Isto torna necessário ações de formação continuada no sentido de preparar os professores que os mesmos sejam mais atuantes no cumprimento da lei. Nesse sentido foi ministrado o minicurso de letramento racial em três encontros 100% online no mês de julho de 2019, contando com a participação de 22 profissionais da escola, incluindo professores, pessoal de apoio, cozinha, secretaria, coordenação pedagógica e direção. Os dados desta experiência foram gerados de forma eletrônica, antes e depois do minicurso. Os dados obtidos entre os docentes mostraram o impacto da formação na prática e rotina pedagógica dos professores e são apresentados na seção de resultados e discussão deste artigo. O estudo foi desenvolvido motivado pela seguinte pergunta: com que frequência os professores da escola pesquisada trabalham a educação antirracista e o letramento racial nas suas rotinas pedagógicas? Configurou-se enquanto objetivos específicos verificar o domínio que os educadores tinham em relação às estratégias de letramento racial antes e depois da formação, além do impacto do minicurso nas suas rotinas.

DESENVOLVIMENTO

Este relato é estudo qualitativo em duas dimensões: levantamento, e a análise bibliográfica de publicações relacionadas a educação antirracista e letramento racial, tendo como principais autores Ferreira (2014), Pinheiro (2023), Ribeiro (2019), Silva e Souza (2011) relevantes, tanto para a elaboração do material usado na formação quanto para a sua realização. A segunda dimensão consiste na análise dos resultados obtidos após a ministração do minicurso de letramento racial para o corpo de 22 profissionais da escola/lócus pesquisada, 22 participantes no total. A princípio cogitou-se uma formação com encontros presenciais, porém, constatada a dificuldade de

reunir a equipe presencialmente, optou-se por realizar do minicurso na modalidade EAD de forma online, mediado pela Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) que na concepção de Albino (1999) potencializadas pela sociedade em rede que para (Castells, 2005) amplia as possibilidades, por meio digital, de gerar, processar e transmitir informação na sociedade contemporânea. Como método de trabalho foi criada uma sala virtual na plataforma Google Classroom e, cada participante recebeu um e-mail com a carta convite para a realização das matrículas, 22 profissionais da escola aderiram voluntariamente à proposta.

Composta a sala virtual, foram agendados três encontros, cada participante recebeu apostilas digitais em PDF, de forma gratuita, e tiveram acesso a três videoaulas com um estudo de caso cada, a mediação ocorreu em tempo real . Cada encontro teve duração de 50min acrescidos de mais 20min para debate, estudo de caso e avaliação. Utilizou-se a metodologia ativa da Sala de Aula Invertida para a otimização do tempo de estudos. No primeiro encontro foi trabalhado o conceito de letramento racial (Souza, 2011), no segundo as reflexões foram sobre o racismo estrutural (Almeida, 2020) e, concluindo a formação, no terceiro encontro "O mito da democracia racial (Guimarães, 2002).

Ao final do minicurso foi aplicado um formulário eletrônico (Google forms), preenchido anônima e voluntariamente pelos participantes para a obtenção dos dados e a análise da percepção dos docentes sobre o impacto da formação em letramento racial e a reverberação do mesmo nas suas rotinas pedagógicas.

Referencial Teórico

Os estudos sobre letramento racial no Brasil se tornaram mais recorrentes a partir dos anos 2000, tendo como principais referências autoras como Schucman (2006); Twine (2006) Ferreira (2015). Atualmente o termo letramento racial tem se tornado expressão conhecida e bastante disseminada, presente tanto nos meios acadêmicos, relacionado aos estudos críticos sobre educação antirracista, desigualdade social e como chave de leitura para a compreensão questões étnico-raciais e enfrentamento ao racismo. Contudo, pesquisas recentes evidenciam que o quantitativo de produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre letramento racial ainda é baixo quando comparado a outras temáticas dos estudos raciais e dos letramentos (Dos Reis Almeida; Eugênio; Garcia, 2023) o que torna este estudo ainda mais relevante, tanto para o universo acadêmico quanto para sociedade como um todo.

Numa acepção gramatical, o letramento é um processo que se dá após a alfabetização. Aprender a ler e escrever precede à compreensão da linguagem como produto e produtora da realidade. "Letrar" é levar o indivíduo a dominar um código ou um conjunto de práticas que nos ensinam a ler o mundo para além da decodificação simples das letras. Letramento racial, por assim dizer, é uma apreensão significativa que nos leva à compreensão de como as relações raciais modelam o mundo e como elas são influenciadas por ele. O termo *"racial literacy"* aparece, pela primeira vez, em 2003 e foi cunhado pela socióloga afro-americana France Winddance Twine, tendo a primeira tradução para o português feita pela psicóloga Lia Vaine Schucman, que popularizou a ideia de letramento racial enquanto estratégia de desconstruir formas de agir e pensar que foram naturalizadas. Nessa concepção, *letrar* vai além de alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto que se relaciona com a vida dos estudantes.

Freire (1989) defende que o processo de leitura é contextual e envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se resume ou se finaliza na simples decodificação da palavra escrita, mas que se localiza anterior e posterior a ela. "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (Freire, 1989, p. 9). Na perspectiva freiriana a leitura do mundo é uma leitura de conjuntura, é ampla e cheia de significado, que cada sujeito, apreende subjetivamente influenciado pelas paisagens sociais vistas e

vivenciadas nas suas relações com o outro, consigo mesmo e com o meio social com o qual está em constante diálogo, sendo formado, formando e transformando esse meio. Daí a dimensão política do letramento. Ao longo das últimas décadas o conceito tem passado por diversas concepções.

Para Street (2013) letramento está associado a práticas sociais circunscritas ao ato de ler e escrever. Kleiman (1995, p. 81), concebe o letramento como "conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos", atribuindo ao uso da escrita e da leitura o caráter de atividades sociais. Street (2014) apresenta o letramento sob duas dimensões: O letramento autônomo, e o letramento ideológico. Na primeira dimensão a escrita possibilita a promoção de transformações "em si própria", sem a necessidade de contextualização. Enquanto que na concepção ideológica de letramento, os acontecimentos históricos são relevantes ocasionando a construção de práticas sociais letradas. Aqui vemos um alinhamento com a perspectiva de Freire (1989) em sua defesa de que a leitura do mundo (contexto que pode ser social, histórico, familiar) precede a leitura da escrita (codificação e decodificação de sinais gráficos) tais experiências sociais acumuladas propicia ao indivíduo a atribuição de significados à leitura da palavra escrita ampliando o seu potencial/posicionamento crítico e leitura do mundo, que pode possibilitar a transformação de si e do seu entorno.

Para Kleiman (2005), o conceito de letramento ainda está em construção e apresenta muitas arestas. Pois, para a autora, "não existe um método de letramento. Nem um nem vários. O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita" (Kleiman, 2005, p. 9). O desenvolvimento de competências e habilidades que o indivíduo necessita para o seu letramento social é construído durante a aprendizagem e aquisição da leitura e da escrita. Já Soares (1999) defende que o letramento se constrói nas variadas interações e situações do dia-a-dia, seja no âmbito social, profissional, familiar, escolar, situações formais ou informais dos grupos em que os sujeitos estão inseridos. Segundo a autora, a língua e as experiências culturais e sociais dão sentido à leitura e à escrita.

Há ainda a concepção de letramentos múltiplos ou Pedagogia dos Multiletramentos desenvolvida a partir dos anos 2000, por um grupo de intelectuais da área da educação, que ficou conhecido como *New London Group.* Essa concepção amplia a noção tradicional de letramento, que se restringia à capacidade de ler e escrever, buscando compreender as diversas práticas sociais da escrita e da leitura que ocorrem em diferentes contextos culturais, inclusive tecnológicos. Essa abordagem reconhece que leitura e escrita não podem ser compreendidas como habilidades isoladas, mas relacionam-se com complexos de práticas sociais que podem se manifestar de formas diversificadas, a depender do contexto em que ocorrem. Nessa abordagem, segundo Cope; Kalantzis (2000) o conhecimento humano imerso em contextos sociais, culturais e materiais e se desenvolve durante diversas situações de interações com outros de diferentes habilidades, contextos e perspectivas que fazem parte de uma mesma comunidade na qual o sujeito está inserido.

Assim, na cultura letrada contemporânea é possível falar de diversos tipos de letramentos, como: letramentos ancestrais, históricos, acadêmicos, sociais e raciais. É exatamente sobre a concepção de letramento racial, enquanto forma de pensar as relações étnico-raciais, de forma crítica e reflexiva, levando em consideração o contexto histórico e o processo de colonização enquanto marcador para a compreensão da estrutura social marcada pelo racismo (Almeida, 2019) e seus desdobramentos no tecido social brasileiro que o letramento racial se debruça enquanto abordagem educativa potente para a transformação social.

A presença do racismo em vários segmentos da sociedade brasileira tem tornado a discussão sobre as questões étnicas e raciais num dos temas mais relevantes em nosso país, o assunto está presente em diversos setores da sociedade. A Lei 11.645/08 sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula das Silva, altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada

pela 10.639 de 09 de janeiro de 2003, e alterada pela Lei 11.645/2008, obriga que além do ensino da história e cultura Afro-Brasileira, deve fazer parte do currículo escolar o ensino da história e cultura indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil. "Art. 26-A tendo como objetivo formar para as relações étnico-raciais. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e do ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira-brasileira e indígena. (Lei 11.645, de 10 de março de 2008) ".

Todavia, vinte e três anos após a promulgação da lei muitos profissionais da educação ainda carecem de capacitação para desenvolver educação antirracista nas suas rotinas pedagógicas e promover o debate qualificado e reflexões sobre as questões étnicas e raciais no cotidiano escolar. Assim, a formação em letramento racial faz-se necessária, pois é exatamente esse letramento que potencializa, para além da consciência de que vivemos numa sociedade estruturada no racismo, uma tomada de atitude para o fomento de práticas antirracistas (Ribeiro, 2019), pois, conforme Cavaleiro (1999) "o pouco conhecimento que os profissionais da educação têm sobre o racismo e suas consequências pode levá-los a distorcer e minimizar os problemas"

Por outro lado, o letramento racial do professor possibilita a amplitude da compreensão sobre a complexa influência da raça na estrutura das relações de poder, segundo Almeida (2020) o racismo no Brasil é estrutural e estruturante, presente no funcionamento normal da sociedade, não como uma exceção e não se resumindo a atos individuais de injúria racial. É um fenômeno mais amplo e complexo que se atualiza na dinâmica das relações estando presente em todas as instituições sociais discriminando sistematicamente grupos de indivíduos em função das suas características físicas (fenotípicas), étnicas e culturais, capaz de influenciar as experiências dos indivíduos racializados nas diversas esferas das relações sociais, seja política, educacional, econômica, religiosa organizada e centrada no eurocentrismo e no privilégio da branquitude (Bento, 2022).

O Letramento Racial contribui que o professor, consciente dessas relações, possa, intencionalmente, engendrar ações pedagógicas capazes de desconstruir e desnaturalizar práticas e formas de agir naturalizadas pensando em possíveis estratégias de enfrentamento do racismo e construção de uma sociedade mais justa, seja trabalhando a temática com mais frequência em sua sala de aula, atuando como agente de letramento em projetos interdisciplinares ou promovendo eventos de letramento entre seus pares (Souza, 2011).

Discussões fomentadas pela experiência

A experiência permitiu observar que há uma relação diretamente proporcional entre a formação dos educadores e o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 que obrigam o ensino de história da África, dos afro-brasileiros e indígenas no contexto das múltiplas disciplinas da Educação Básica. Foi perceptível que menos preparados para trabalhar as questões étnico-raciais, os professores se sentem desconfortáveis para abordar temáticas sensíveis como o racismo, o preconceito e a discriminação nas suas práticas pedagógicas, isso ficou evidente na fala de um dos professores.

O letramento racial enquanto um conjunto de estratégias para a compreensão da relação entre raça e desigualdade social, mostra-se potente para a tomada de posição de sujeitos racializados na direção do enfrentamento ao racismo e outras formas de opressões. Todavia, a formação dos educadores não tem contemplado essa abordagem epistemológica, visto que há uma deficiência acadêmica no ensino superior, pois, estudantes de licenciaturas e pedagogia saem da universidade com essa lacuna em sua formação, logo sentem-se despreparados, não letrados racialmente para lidar com as questões étnico-raciais e enfrentamento do racismo. Fazendo com que questões de ordem racial sejam deixadas em segundo plano ou trabalhadas superficialmente, apenas em datas comemorativas, como o 13 de maio e o 20 de novembro, e não de forma sistemática, como apontou

a análise dos dados coletados após o minicurso de letramento racial ministrado para os educadores e educadoras. Assim, compreendemos que o letramento racial se faz necessário para um fazer pedagógico comprometido com a implementação efetiva da lei e para o compromisso ético de promoção desse debate no cotidiano escolar.

Na busca de avaliar eficácia do minicurso de letramento racial na capacitação dos professores, a fim de que os mesmos se sentissem fortalecidos e preparados para trabalhar a temática do racismo e seus desdobramentos no cotidiano escolar, e, assim ampliar as possibilidades de cumprimento da Lei 10.639/03 nas suas rotinas pedagógicas, organizou-se a análise dos dados obtidos na experiência em duas categorias: 1 - Rotina Pedagógica Antirracista e 2- Formação e Letramento Racial.

Na primeira categoria buscou-se verificar se os docentes costumavam presenciar práticas de racismo, seja na forma de brincadeira ou outras mais diretas entre os estudantes, 63,6% responderam que sim. Na sequência, quando questionados se trabalhavam sistematicamente com o letramento racial em suas rotinas pedagógicas, 72,7% afirmaram que não trabalhavam com essa abordagem de forma sistemática. Os dados revelaram ainda que 45,5% dos educadores não trabalhou nenhuma vez a temática indígena durante o ano letivo, 27,3% trabalhou uma única vez. Questionados se a lei 10.639/03 é cumprida na escola, 63 dos professores afirmaram acreditar que a lei não era cumprida satisfatoriamente. 50% dos professores concordaram que a abordagem da temática étnico-racial era pouco trabalhada e, ficando restrita às datas comemorativas.

Para Pinheiro (2023) no Brasil, mesmo após duas décadas da Lei n. 10.639/03 o seu cumprimento não é efetivo e defende a necessidade de que os educadores sejam formados em relação à temática étnico-racial, aprimorando os conhecimentos para que se sintam motivados a aplicá-los nas suas práticas e rotinas. Segundo Moraes (2023, p. 44) a falta de uma prática pedagógica baseada no letramento racial que valorize a diversidade e o antirracismo é mais recorrente do que deveria ser" isso faz com que os educadores e educadoras não se percebam como reprodutores do racismo e, consequentemente não se comprometam com o seu enfrentamento, tomando iniciativas de abordagens da temática nas suas rotinas pedagógicas. Moraes (2023) pontua que este ciclo se estende desde a universidade até a educação básica, ao que a autora define como "um ciclo educacional racista de ponta a ponta". Gerando um efeito negativo tanto na formação dos educadores, quanto na efetiva implementação da lei, que na percepção dos professores é minimamente cumprida e, principalmente nas datas comemorativas do 20 de novembro e 13 de maio, não se configurando num trabalho sistemático durante todo o ano letivo, daí a necessidade e a importância do letramento racial.

Já a segunda categoria - Formação e Letramento Racial, diagnosticou o nível de letramento racial entre os docentes, se os mesmos se sentiam preparados para abordar o racismo e seus desdobramentos em sala de aula, além de evidenciar o domínio que os educadores tinham sobre a história da África e dos afro-brasileiros. A análise desta categoria apontou que 40,9% dos professores afirmaram não conhecer bem a história da África enquanto 59,1 reconheceram conhecer parcialmente. Quando perguntados sobre de conhecimentos sobre história e cultura indígena, 81,8% afirmaram não dominar satisfatoriamente. Já 100% dos participantes consideraram a formação continuada em letramento racial importante e necessária para a sua prática docente.

Antes do minicurso 72,7% afirmaram que não saberiam conceituar letramento racial, sendo que após a experiência do minicurso 86,4% afirmaram saber conceituar a abordagem do letramento racial e 54% dos educadores consideravam-se racialmente letrados. Após o minicurso, perguntados se sentiam-se preparados para trabalhar com o racismo em sala de aula, 54,5% dos professores responderam que sim, enquanto que 40,9% afirmaram sentirem-se parcialmente preparados para trabalhar com o tema do racismo nas suas rotinas pedagógicas. Após terem passado pela experiência da formação, os professores desenvolveram um projeto interdisciplinar de letramento racial na

escola com a participação da maioria dos docentes e a culminância do projeto foi aberta para toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de domínio a sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, a carência do desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas antirracistas e de letramento racial nas rotinas pedagógicas dos professores e professoras relacionam-se diretamente com formação dos profissionais em educação. Ainda segundo Moraes (2023) muitos educadores minimizam os conflitos raciais, por não se sentirem capacitados para promoção do debate sobre a questão. Para Cavallero (1999) o pouco conhecimento dos profissionais da educação sobre o racismo faz com que muitos deixem a questão racial em segundo plano na sua prática pedagógica.

Esta pesquisa demonstrou que após terem participado do minicurso de formação em letramento racial, os educadores sentiram-se mais preparados e motivados para o trabalho com a temática do racismo, inclusive desenvolvendo um projeto interdisciplinar para esse fim ao finalizarem a formação. Assim a avaliação é de que a formação em letramento racial encorajou e ampliou a percepção dos professores sobre a necessidade de ações efetivas de enfrentamento ao racismo, o que contribui para a educação antirracista e aplicação mais consistente da lei 10.639. Uma vez que, conscientes e racialmente letrados, professores desenvolvem um olhar mais sensível e são capazes de perceber a necessidade de trabalhar com as questões raciais nas suas rotinas, pensar na construção de táticas e estratégias para identificar o racismo e dar resposta a ele (Moraes, 2023). Esse relato de experiência apontou o impacto positivo da formação em letramento racial para professores da Educação Básica.

Reconhecemos que ações pontuais como esta, registrada neste relato de experiência, não são suficientes para mudar a realidade brasileira estruturada no racismo (Almeida, 2019), mas contribuem para o fomento do debate em torno da temática, encorajando os educadores e desafiando-os para a implementação da Lei 10.639/03 e, para, além disso, assumirem um compromisso de implicações éticas com a agenda da Educação para es Relações Étnico-raciais, tão importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Que este estudo possa contribuir com outras abordagens já realizadas sobre letramento racial, educação antirracista e formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Luciano. A era da informação: economia, sociedade e cultura-a sociedade em rede, de Manuel Castells. Volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999. **Sociedade e Estado**, v. 14, n. 02, p. 397-402, 1999.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.

FERREIRA, A. de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas.** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

DE JESUS FERREIRA, Aparecida. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

CASTELLS, Manuel et al. A sociedade em rede: do conhecimento à política. **A sociedade em rede: do conhecimento à acção política**, p. 17-30, 2005.

CAVALLERO, E. S. P Processo de Socialização na Educação Infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.** São Paulo, v9, n. 2, p 33-45, 1999

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial. **Cadernos Penesb**, v. 4, p. 33-60, 2002.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Letramentos**. Editora da UNICAMP, 2020.

MORAES, Julia Oliveira. A urgência do letramento racial e do antirracismo na educação brasileira. **DESIDADES-Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, n. 34, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores**. Planeta, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP.** Parábola Editorial, 2011

SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento. **Presença pedagógica, Belo Horizonte**, v. 10, n. 2, 1999.

SILVA, Maurício. SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramento de reexistência. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011. **Revista Confluências Culturais**, v. 1, n. 1, p. 123-125, 2012.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 33, p. 51-71, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. **Portuguese Literary and Cultural Studies**, p. 171-189, 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer et al. Produção de sentidos e a construção da identidade judaica em Florianópolis. 2006.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:KLEIMAN, A. (org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

DOS REIS ALMEIDA, Andreia; EUGÊNIO, Benedito; GARCIA, Fatima Moraes. Concepções de letramento racial nas dissertações e teses: revisão sistemática entre 2017-2022. **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2023.

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

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

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

A NAVEGAÇÃO RIZOMÁTICA COMO METODOLOGIA DIDÁTICA EM PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES

Cleber de Carvalho Lima[1]

Resumo

Este artigo explora a navegação rizomática, fundamentada nos estudos de Deleuze e Guattari, como uma metodologia didática inovadora para a formação de professores. A prática rompe com a linearidade curricular, permitindo a construção de percursos de aprendizagem personalizados e colaborativos. O objetivo do estudo é analisar como a navegação rizomática pode ser aplicada na formação docente, incentivando autonomia, interdisciplinaridade e reflexão crítica. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica e análise conceitual, com revisão de obras sobre pedagogia contemporânea e diálogo com resultados apresentados na tese de Cleber de Carvalho Lima. Os resultados destacam que a abordagem rizomática favorece a cocriação de saberes e promove a integração de tecnologias digitais. A discussão aponta para a necessidade de mediação pedagógica eficaz e desenvolvimento de competências digitais. Como considerações finais, o estudo reafirma que a navegação rizomática é uma alternativa promissora para transformar a prática educativa e responder às demandas emergentes da educação contemporânea.

Palavras-chave: Abordagem rizomática, Formação continuada, Práticas pedagógicas inovadoras, Interdisciplinaridade, Tecnologias educacionais

Abstract

This article explores rhizomatic navigation, based on the studies of Deleuze and Guattari, as an innovative teaching methodology for teacher training. The practice breaks with curricular linearity, allowing the construction of personalized and collaborative learning paths. The objective of the study is to analyze how rhizomatic navigation can be applied in teacher training, encouraging autonomy, interdisciplinarity and critical reflection. The methodology adopted consists of bibliographical research and conceptual analysis, with a review of works on contemporary pedagogy and dialogue with results presented in Cleber de Carvalho Lima's thesis. The results highlight that the rhizomatic approach favors the co-creation of knowledge and promotes the integration of digital technologies. The discussion points to the need for effective pedagogical mediation and development of digital skills. As final considerations, the study reaffirms that rhizomatic navigation is a promising alternative to transform educational practice and respond to the emerging demands of contemporary education.

Keywords: Rhizomatic approach, Continuing training, Innovative pedagogical practices, Interdisciplinarity, Educational technologies

INTRODUÇÃO

---

[1] Cleber de Carvalho Lima é graduado em Pedagogia e Artes Cênicas, pós-graduado em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, e mestre e doutor em Artes pela USP. É professo/coordenador no Ensino Superior (UNIFACCAMP), Gestor educacional na rede pública municipal de ensino, com experiência em Formação de Professores, Gestão Escolar, Arte-educação e Artes Cênicas. URL do currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2517521394271559.

As práticas pedagógicas inovadoras emergem como respostas essenciais às demandas contemporâneas da educação, que privilegiam flexibilidade, autonomia e colaboração. Nesse cenário, a navegação rizomática, proposta por Lima (2019), destaca-se como uma abordagem que rompe com os modelos tradicionais de ensino, ao possibilitar currículos mais flexíveis e adaptativos. Essa metodologia valoriza a multiplicidade de percursos e a cocriação do conhecimento, atribuindo papéis de protagonismo a educadores e estudantes em seus processos formativos. Assim, ela se apresenta como uma estratégia particularmente relevante para a formação docente, ao fomentar práticas reflexivas e colaborativas alinhadas aos desafios educacionais do século XXI.

O artigo tem como objetivo investigar a aplicação dos princípios da navegação rizomática na formação de professores, oferecendo uma alternativa inovadora à estrutura linear dos currículos tradicionais. Pretende-se demonstrar como essa abordagem permite a construção de percursos personalizados de aprendizagem, atendendo tanto aos interesses individuais quanto às demandas emergentes do contexto educacional. Ao articular fundamentos teóricos com práticas pedagógicas, busca-se evidenciar que currículos flexíveis e interdisciplinares promovem uma educação mais significativa, além de fortalecerem a autonomia e a capacidade de inovação dos educadores.

Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica e análise conceitual, aprofundando os fundamentos e aplicações da navegação rizomática na formação docente. Com base nas obras de Deleuze e Guattari (1995), Morin (2007) e Pierre Lévy (1993), bem como nos resultados apresentados na tese de Lima (2019), o estudo estabelece um diálogo entre teoria e prática. Esse método possibilita explorar as potencialidades da navegação rizomática enquanto alternativa à linearidade curricular, considerando seus desafios e suas contribuições para a construção de uma prática educativa mais reflexiva e adaptativa.

Ao propor a navegação rizomática como metodologia pedagógica, este artigo justifica-se pela necessidade de práticas que preparem os docentes para lidar com a complexidade da educação contemporânea. A integração de práticas reflexivas, redes colaborativas e tecnologias digitais amplia as possibilidades de inovação no campo formativo. Por fim, o artigo organiza-se em capítulos que abordam os conceitos teóricos, as aplicações práticas e uma discussão crítica sobre os desafios e potencialidades da navegação rizomática, culminando em reflexões finais e sugestões para novas pesquisas, com foco na integração tecnológica e na aprendizagem digital.

Fundamentação Teórica

Os conceitos de rizoma e navegação rizomática, propostos por Deleuze e Guattari (1995), friccionados aos contextos educacionais, apresentam uma possibilidade disruptiva com os modelos tradicionais de ensino, potencializando currículos abertos e adaptativos. A metáfora do rizoma descreve uma estrutura descentralizada e conectiva, permitindo múltiplas entradas e saídas, valorizando trajetórias emergentes e imprevisíveis. Nesse contexto, o conhecimento é construído em camadas sobrepostas, por meio de interações contínuas entre sujeitos e objetos, o que favorece práticas pedagógicas inovadoras que promovem criatividade, autonomia e colaboração.

A navegação rizomática encontra respaldo na teoria da complexidade de Edgar Morin (2007), que propõe a integração de diferentes dimensões do conhecimento, reconhecendo as incertezas e a diversidade como elementos essenciais do processo educativo. Essa perspectiva abre caminhos para a educação inclusiva, ao considerar as especificidades dos estudantes e propor práticas pedagógicas que respeitem seus ritmos e modos de aprendizagem. Ambientes

rizomáticos permitem a construção de trajetórias personalizadas, promovendo inclusão e autonomia.

No entanto, a implementação da navegação rizomática enfrenta desafios. Embora favoreça a personalização e a inclusão, é necessário equilibrar autonomia e direcionamento. Estudos como os de Silva, Gerolin e Trivelato (2018) indicam que práticas epistêmicas devem orientar os estudantes no processo investigativo, enquanto Martinazzo (2018) destaca a necessidade de intervenções pedagógicas eficazes, especialmente em ambientes virtuais, para garantir o engajamento e a inclusão significativa.

A integração tecnológica, como o uso de hipertextos, potencializa a lógica rizomática. Pierre Lévy (1993) argumenta que o hipertexto rompe com a estrutura sequencial da informação, possibilitando uma navegação livre e interconectada. Ambientes digitais colaborativos expandem as oportunidades de aprendizagem, promovendo autonomia e coconstrução do conhecimento. Contudo, desafios como o acesso desigual às tecnologias e a sobrecarga cognitiva reforçam a necessidade de uma mediação docente mais presente e engajada.

A interdisciplinaridade surge como um elemento central da navegação rizomática. Xavier, Steil e Mena-Chalco (2017) defendem que ela evita a fragmentação do conhecimento, promovendo conexões entre diferentes áreas do saber. A cartografia rizomática, por meio de mapas de navegação, como destaca Lima (2019), é uma ferramenta metodológica que possibilita percursos adaptativos, alinhados às necessidades dos sujeitos educativos e favorecendo práticas fluidas e conectadas.

Experiências práticas demonstram o potencial da navegação rizomática na educação. Os experimentos de Lima (2019), envolvendo oficinas de artes cênicas, ilustram como nuvens hipertextuais permitem a coconstrução de trajetórias personalizadas, rompendo com a divisão entre teoria e prática. Essas iniciativas promovem aprendizado interdisciplinar, unindo expressão artística e ação pedagógica, e desenvolvem autonomia nos estudantes, capacitando-os a resolver problemas complexos.

Apesar das potencialidades, a implementação de currículos rizomáticos demanda atenção. Xavier, Steil e Mena-Chalco (2017) alertam para a necessidade de equilíbrio entre liberdade e estrutura, enquanto Lima (2019) reforça a importância de coerência mínima para progressão no aprendizado. Nesse sentido, a mediação docente é essencial para assegurar que a autonomia seja desenvolvida de maneira orientada e significativa, consolidando a navegação rizomática como uma alternativa promissora na transformação da educação.

Navegação Rizomática na Formação Docente

A navegação rizomática se apresenta como uma abordagem inovadora na formação contínua de professores, baseada nos princípios de flexibilidade, adaptabilidade e cocriação. Em oposição às metodologias tradicionais lineares, esse modelo permite que os docentes explorem diversas áreas do saber e ajustem suas práticas pedagógicas às demandas específicas de seus contextos e às particularidades dos estudantes. Essa adaptabilidade, como defendem Deleuze e Guattari (1995), incentiva os educadores a reorganizarem constantemente suas trajetórias formativas, enquanto a cocriação promove um desenvolvimento colaborativo sustentado por práticas reflexivas e dialógicas (Ribeiro; Reis, 2023).

A construção de percursos formativos personalizados é um dos pilares da navegação rizomática. Essa metodologia rompe com a rigidez curricular, permitindo que os professores tracem trajetórias alinhadas às suas necessidades e interesses. A flexibilidade favorece a autonomia docente, capacitando os educadores a navegar por temas relevantes para suas

práticas pedagógicas. Além disso, a interdisciplinaridade emerge como uma característica central dessa abordagem, integrando saberes de maneira dinâmica e ampliando as possibilidades de inovação no ensino (Lima, 2019).

A colaboração desempenha um papel essencial na navegação rizomática, ao incentivar o compartilhamento de experiências e a cocriação de saberes em ambientes horizontais e contínuos. Essa prática fortalece a capacidade de adaptação e inovação pedagógica dos professores, promovendo uma cultura de troca de conhecimentos que enriquece o desenvolvimento profissional e alinha as práticas educacionais às demandas do século XXI (Ribeiro; Reis, 2023).

Os projetos de Lima (2019) demonstram como a navegação rizomática pode ser implementada na formação docente. Por meio de plataformas digitais e nuvens hipertextuais, professores e estudantes cocriaram currículos abertos e dinâmicos, rompendo a separação entre teoria e prática. A cartografia rizomática foi empregada como uma ferramenta para organizar de forma flexível e adaptativa os conteúdos, evidenciando o potencial dessa abordagem para transformar o currículo em um espaço fluido e contextualizado.

Entretanto, a adoção da navegação rizomática apresenta desafios. A desigualdade no acesso às tecnologias e a falta de habilidades digitais entre professores e estudantes podem limitar as potencialidades dessa abordagem (Zaduski; Schlünzen Junior, 2018). Além disso, a sobrecarga cognitiva gerada pela multiplicidade de opções exige uma mediação pedagógica engajada e comprometida para equilibrar a liberdade e a estrutura, garantindo um aprendizado significativo e orientado (Xavier; Steil; Mena-Chalco, 2017).

A integração de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) potencializa a navegação rizomática, permitindo a criação de ambientes colaborativos e personalizados de aprendizagem. Nuvens hipertextuais ampliam as possibilidades de percursos não lineares, promovendo autonomia e coconstrução do conhecimento. Contudo, estratégias pedagógicas eficazes são fundamentais para evitar dispersão ou fragmentação do saber, garantindo que as tecnologias sejam usadas de maneira coerente e significativa (Lima, 2019).

A interdisciplinaridade, elemento central na navegação rizomática, conecta diferentes áreas do saber e evita a fragmentação do conhecimento. A cartografia rizomática permite mapear percursos formativos personalizados, favorecendo práticas pedagógicas dinâmicas e adaptativas. Redes colaborativas entre educadores, por sua vez, fortalecem a reflexão crítica, permitindo que os professores revisitem suas práticas e as alinhem às demandas emergentes do contexto educacional (Ribeiro; Reis, 2023).

Assim, a navegação rizomática representa um modelo promissor para transformar a formação docente em um processo dinâmico e colaborativo. Ao integrar flexibilidade, interdisciplinaridade e tecnologias digitais, essa abordagem oferece um caminho inovador para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Embora a implementação exija superar barreiras como o acesso desigual às TICs, as potencialidades desta metodologia justificam seu investimento, promovendo práticas educativas mais adaptativas, inclusivas e conectadas com as necessidades atuais.

DISCUSSÃO

A navegação rizomática, fundamentada na perspectiva de Deleuze e Guattari (1995), apresenta potencial impacto transformador na formação docente e na prática pedagógica. Ao romper com modelos lineares e hierárquicos, a navegação rizomática oferece um caminho mais flexível e adaptativo, no qual professores desenvolvem trajetórias personalizadas de aprendizagem, ajustadas às necessidades de seus contextos e interesses. A prática reflexiva,

nesse contexto, emerge como um componente essencial para que os docentes possam revisitar suas experiências e adaptar continuamente suas abordagens pedagógicas, promovendo uma formação que se reinventa em resposta aos desafios e oportunidades emergentes (Ribeiro; Reis, 2023).

Além de fomentar a autonomia dos professores, a navegação rizomática proporciona um ambiente no qual os docentes se tornam protagonistas de sua própria formação. Ao permitirem a criação de percursos interdisciplinares e colaborativos, a abordagem rizomática incentiva a troca de experiências entre pares, promovendo a cocriação do conhecimento e fortalecendo redes de aprendizado contínuo. A colaboração horizontal entre educadores não apenas enriquece as práticas pedagógicas, mas também potencializa a capacidade dos docentes de inovar e integrar diferentes saberes em suas atividades diárias (Lima, 2019). Essa abordagem ressignifica o papel do professor como mediador e cocriador, ao invés de um simples transmissor de conhecimento (Ribeiro; Reis, 2023).

A prática reflexiva integrada à navegação rizomática oferece novas possibilidades para a formação docente contínua. Concordando com Moraes (2017), a reflexão crítica é essencial para que os educadores possam adaptar suas práticas aos contextos emergentes, promovendo a inovação pedagógica de forma consistente. Essa abordagem permite que os docentes revisitem suas experiências, avaliando-as não apenas em função de seus resultados imediatos, mas também em termos de como contribuem para seu desenvolvimento contínuo. Dessa maneira, a formação docente deixa de ser um processo linear e previsível para se tornar uma jornada adaptativa e colaborativa, alinhada às demandas contemporâneas (Moraes, 2017).

Dessa forma, podemos considerar que a navegação rizomática promove uma formação docente alinhada aos desafios e possibilidades trazidos pelas tecnologias digitais e pela interdisciplinaridade. Plataformas digitais e ambientes colaborativos oferecem aos professores a oportunidade de navegar entre diferentes campos do conhecimento, ampliando suas capacidades pedagógicas. No entanto, essa abordagem também impõe desafios, como a necessidade de habilidades digitais e a mediação pedagógica eficaz para evitar a sobrecarga cognitiva (Xavier; Steil; Mena-Chalco, 2017). Assim, a formação reflexiva e contínua baseada na navegação rizomática se destaca como um caminho promissor para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, colaborativas e inovadoras, respondendo de forma dinâmica às exigências da educação contemporânea (Lima, 2019).

Refletindo comparativamente sobre a navegação rizomática e as abordagens pedagógicas tradicionais, percebemos um contraste significativo em termos de flexibilidade e autonomia. As metodologias tradicionais costumam ser organizadas de maneira linear, com conteúdos e etapas de aprendizagem sequenciais e predefinidos, restringindo as possibilidades de adaptação às necessidades específicas dos estudantes e do contexto educacional (Deleuze; Guattari, 1995). Em contraposição, a navegação rizomática favorece a construção de percursos não lineares, rompendo com a rigidez curricular ao permitir que professores e estudantes cocriem trajetórias de aprendizagem personalizadas, interdisciplinares e colaborativas (Lima, 2019).

A flexibilidade proporcionada pela abordagem rizomática é uma de suas principais vantagens. Enquanto os modelos lineares buscam uma progressão clara e seriada do conhecimento, a navegação rizomática possibilita múltiplas entradas e saídas nos percursos formativos, permitindo que os docentes adaptem suas práticas pedagógicas às demandas emergentes do contexto e aos interesses dos estudantes (Xavier; Steil; Mena-Chalco, 2017). Essa flexibilidade não apenas amplia as oportunidades de aprendizado significativo, mas também promove uma maior autonomia dos educadores e aprendizes, capacitando-os a navegar por diferentes saberes e conectar áreas diversas do conhecimento.

Além da flexibilidade, a navegação rizomática oferece uma estrutura que valoriza a autonomia docente. Nas práticas tradicionais, os educadores seguem planejamentos predefinidos, o que pode limitar a capacidade de inovar em suas práticas pedagógicas. Já na abordagem rizomática, professores e estudantes tornam-se protagonistas na construção de seus percursos formativos, adaptando-se às situações e desafios específicos do ambiente educacional (Moraes, 2017). Essa autonomia é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que permite a exploração de novas estratégias e metodologias que respondem de forma mais efetiva às demandas contemporâneas da educação (Ribeiro; Reis, 2023).

Entretanto, a implementação da navegação rizomática também apresenta desafios, especialmente no equilíbrio entre liberdade e estrutura. Embora essa abordagem promova uma maior autonomia, é necessário que haja uma mediação pedagógica adequada para evitar a dispersão do conhecimento e garantir que as trajetórias formativas sejam coerentes e eficazes (Zaduski; Schlünzen Junior, 2018). A comparação com as abordagens tradicionais destaca que a navegação rizomática oferece um caminho promissor para transformar a educação ao integrar flexibilidade, autonomia e interdisciplinaridade. No entanto, sua evolução depende de uma mediação eficaz e de condições adequadas para que professores e estudantes desenvolvam competências necessárias para navegar em ambientes complexos e colaborativos (Lima, 2019).

A navegação rizomática oferece uma base conceitual promissora para promover uma educação mais inclusiva ao romper com barreiras hierárquicas e lineares. Concordando com Deleuze e Guattari (1995), o conhecimento, quando organizado de forma descentralizada, permite que diferentes trajetórias sejam criadas com base nos interesses e necessidades individuais dos aprendizes. Essa abordagem é particularmente relevante para a inclusão de diferentes formas de aprender, já que promove ambientes educativos onde cada estudante pode seguir um percurso único, sem ser forçado a se adaptar a currículos rígidos e homogêneos (Lima, 2019). Assim, a navegação rizomática pode se alinhar às demandas de uma educação que valoriza a diversidade e respeita diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

O potencial inclusivo dessa abordagem também se fortalece quando combinada com tecnologias digitais. As TICs possibilitam a construção de ambientes interativos e colaborativos, onde estudantes com diferentes necessidades podem explorar percursos personalizados (Lima, 2019). Nesse contexto, Zaduski e Schlünzen Junior (2018) ressaltam que a flexibilidade proporcionada por ambientes digitais facilita a inclusão de estudantes ao romper barreiras físicas e temporais, permitindo que todos tenham acesso ao conhecimento de forma significativa. No entanto, a implementação eficaz desse modelo exige uma mediação pedagógica cuidadosa, que ofereça orientação sem limitar a autonomia dos aprendizes.

A interdisciplinaridade, um dos pilares da navegação rizomática, também contribui para uma educação mais inclusiva ao integrar diferentes áreas do saber e evitar a fragmentação do conhecimento (Xavier; Steil; Mena-Chalco, 2017). Essa integração permite que currículos sejam desenhados de forma adaptativa e contextualizada, atendendo às particularidades de cada estudante. Além disso, a cartografia rizomática surge como uma ferramenta eficaz para mapear percursos educativos personalizados, promovendo uma prática pedagógica fluida e significativa (Lima, 2019). Essa abordagem rompe com a estrutura tradicional dos currículos, oferecendo múltiplas entradas e saídas para o conhecimento.

Assim, a navegação rizomática sugere possibilidades futuras de transformação na formação docente, com práticas mais reflexivas e colaborativas. Ao adotar essa abordagem, os educadores podem desenvolver uma visão mais integrada e inclusiva da educação, ampliando suas competências para lidar com a diversidade (Ribeiro; Reis, 2023). No entanto, para que a navegação rizomática alcance seu pleno potencial na promoção de uma educação mais

inclusiva, é necessário superar desafios relacionados ao acesso desigual às tecnologias e ao desenvolvimento de competências digitais em educadores e estudantes (Zaduski; Schlünzen Junior, 2018). Dessa forma, a navegação rizomática desponta como uma alternativa inovadora e adaptativa para a uma educação mais inclusiva e colaborativa, ao promover ambientes educacionais abertos e conectados, nos quais a diversidade e cocriação são vistas como oportunidades de enriquecimento do processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

Os resultados e referenciais discutidos ao longo deste artigo evidenciam que a navegação rizomática se apresenta como uma estratégia pedagógica inovadora, com potencial de transformar a construção curricular ao integrar flexibilidade e aprendizagem não linear. Ao romper com as hierarquias tradicionais e sequências rígidas de conteúdo, a navegação rizomática possibilita a criação de currículos mais abertos e adaptativos, alinhados às demandas contemporâneas da educação. Essa abordagem permite que tanto professores quanto estudantes cocriem percursos personalizados e colaborativos, promovendo a interdisciplinaridade e ampliando as possibilidades de conexões significativas entre diferentes áreas do saber. A prática reflexiva e a autonomia, centrais na perspectiva rizomática, ressignificam o papel dos docentes, que deixam de ser apenas transmissores de conhecimento e se tornam mediadores ativos do processo de aprendizagem.

A construção de currículos rizomáticos, ao valorizar a multiplicidade de caminhos e a coconstrução do saber, se destaca como uma prática educativa relevante para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. A integração de tecnologias digitais, como nuvens hipertextuais e plataformas colaborativas, amplia as possibilidades de navegação não linear, fortalecendo a autonomia dos participantes e promovendo a inclusão de diferentes estilos de aprendizagem. No entanto, para que a navegação rizomática alcance seu potencial máximo, é necessária uma mediação pedagógica eficaz que garanta a coerência das trajetórias formativas, evitando a dispersão e a sobrecarga cognitiva. Assim, este estudo reafirma a relevância da navegação rizomática como um caminho promissor para a construção de currículos mais adaptativos e para a formação docente contínua e inovadora, respondendo de forma dinâmica às complexas exigências da educação contemporânea.

Este artigo contribui para o debate teórico e prático sobre a formação docente ao explorar como a navegação rizomática pode fomentar práticas pedagógicas mais colaborativas, adaptativas e reflexivas. Ao romper com metodologias lineares e hierárquicas, a abordagem rizomática oferece aos professores autonomia para desenvolver percursos formativos personalizados, alinhados às demandas emergentes do contexto educacional. A prática reflexiva, integrada à navegação rizomática, possibilita que os docentes revisitem suas experiências pedagógicas, promovendo uma constante adaptação e inovação. Assim, este estudo ressalta que a formação contínua deve ser encarada como um processo dinâmico, no qual educadores se engajam ativamente na construção de seus saberes, fortalecendo redes colaborativas que enriquecem o desenvolvimento profissional.

Além de propor uma nova perspectiva para a formação docente, o artigo oferece uma contribuição prática ao destacar como a interdisciplinaridade e o uso de tecnologias digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem não linear. A navegação rizomática incentiva a integração de diferentes áreas do conhecimento, facilitando a coconstrução de currículos flexíveis e inclusivos. Ao adotar essa abordagem, educadores não apenas ampliam suas competências pedagógicas, mas também se tornam protagonistas de suas trajetórias formativas,

promovendo uma educação mais conectada com as demandas contemporâneas. No entanto, para que essas potencialidades se concretizem, é essencial que os docentes desenvolvam habilidades digitais e contem com uma mediação pedagógica eficaz, que equilibre a autonomia com a orientação necessária para evitar dispersão cognitiva e fragmentação do conhecimento.

A aplicação da navegação rizomática por meio de plataformas digitais colaborativas abre caminhos promissores para investigações futuras. Sugere-se o aprofundamento em pesquisas que analisem como ambientes virtuais podem potencializar a aprendizagem não linear, favorecendo a autonomia e a cocriação de saberes. Estudos sobre plataformas colaborativas, tais como ambientes de aprendizagem baseados em nuvens hipertextuais, podem revelar práticas inovadoras e ampliar o entendimento sobre como a interdisciplinaridade pode ser integrada de forma dinâmica. Esses ambientes permitem a criação de percursos formativos flexíveis, alinhados às necessidades de diferentes públicos, contribuindo para superar a fragmentação disciplinar e conectar múltiplos campos do conhecimento.

Além disso, pesquisas que investiguem a mediação pedagógica em contextos digitais são essenciais para garantir o equilíbrio entre liberdade e estrutura nas trajetórias de aprendizagem. Estudos futuros podem explorar como professores desenvolvem novas competências digitais para navegar em ambientes colaborativos e adaptativos, promovendo uma prática educativa reflexiva e eficaz. É igualmente relevante investigar as barreiras de acesso e as desigualdades tecnológicas, propondo estratégias que assegurem uma inclusão significativa e equitativa. Dessa forma, a navegação rizomática pode ser expandida como uma abordagem metodológica robusta, capaz de integrar tecnologia, interdisciplinaridade e inclusão, transformando as práticas educacionais e respondendo aos desafios da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia.** Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

LIMA, Cleber de Carvalho. **Navegação Rizomática: Uma Abordagem Metodológica sobre a Cena Performativa Contemporânea.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, USP.

MARTINAZZO, Celso José. **A dinâmica não linear da educação a distância: um olhar a partir da complexidade.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 18, n. 57, p. 478-493, abr./jun. 2018. DOI: 10.7213/1981-416X.18.057.AO03.

MORAES, Renato Bulcão de. **A Abordagem Rizomática.** 2017. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (orgs.). 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Tiago; REIS, Graça. **Perguntas Titubeantes em Torno de Redes de Formação Docente, Experiências e Narrativas.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 20, p. 1-21, 2023. ISSN 2238-1279.

SILVA, Maíra Batistoni e; GEROLIN, Eloísa Cristina; TRIVELATO, Sílvia L. Frateschi. **A Importância da Autonomia dos Estudantes para a Ocorrência de Práticas Epistêmicas no Ensino por Investigação.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 18, n. 3, p. 905–933, 2018. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2018183905.

XAVIER, Allan Moreira; STEIL, Leonardo José; MENA-CHALCO, Jesus Pascual. **(Inter)disciplinaridade e Transversalidades: O Projeto de Formação Superior da Universidade Federal do ABC.** Ciência e Educação, Bauru, v. 23, n. 2, p. 373-390, 2017. DOI: 10.1590/1516-731320170020006.

ZADUSKI, Jeong Cir Deborah; LOPES, Rodrigo Barbosa; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. **Considerações iniciais sobre um ambiente rizomático de aprendizagem.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. esp1, p. 495-505, maio 2018. DOI: 10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11442.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO – Análise da base SciELO/Brasil (2018-2023)

Ivan Pereira Quintana[1]

Resumo

A Internacionalização da Educação Superior é crucial em um contexto globalizado. Este estudo[2] visa analisar as políticas de internacionalização nesse contexto, com foco no período de 2018 a 2023. A pesquisa foi conduzida na SciELO, selecionando trabalhos relevantes sobre o tema. As principais palavras-chave identificadas foram "Educação Superior", "Internacionalização da Educação" e "Políticas Educacionais". Os resultados destacam a importância da internacionalização para melhorar a qualidade do ensino e integrar as instituições de ensino superior globalmente, enfatizando a necessidade de políticas eficazes para enfrentar os desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Ensino superior. Internacionalização da educação. Políticas de educação.

INTRODUÇÃO

A partir do final dos anos 1990, a Internacionalização da Educação Superior adquiriu novas conotações, influenciada significativamente pelo processo de globalização. Neste registro, ao sugerir uma sociedade onde o conhecimento é uma força produtiva crucial, coloca-se a educação superior como uma ferramenta vital para o desenvolvimento dos países. Na perspectiva de Santos e Almeida Filho (2012), a internacionalização é a quarta missão da universidade, sendo o ensino, a pesquisa e a extensão as outras três. Eles destacam a capacidade de mobilizar a universidade para o cumprimento de quatro objetivos: reforço de projetos conjuntos e integradores; ampliação das atividades de formação, pesquisa e inovação; condução de uma agenda de diplomacia cultural; e consolidação de espaços integrados do conhecimento

Segundo Knight (1999), longe de ser uma ação marginal, a internacionalização corresponde à missão primordial da instituição, sendo um meio de melhorar a qualidade do ensino. A Associação Internacional das Universidades (AIU), em um documento aprovado em 2012 na XIV Conferência realizada em Porto Rico, delineou princípios e valores essenciais para a internacionalização da educação superior, incluindo a promoção da liberdade acadêmica, autonomia institucional e responsabilidade social, além do respeito às normas de integridade científica e ética da pesquisa e à diversidade cultural e linguística. No entanto, a predominância da língua inglesa como língua comum e a adoção de modelos de universidade de classe mundial podem reduzir a diversidade cultural e institucional. Destaca-se aqui, que a internacionalização, inicialmente orientada pela interculturalidade e solidariedade, tem sido transformada pela globalização em um processo com conotações comerciais. Consoante Azevedo (2015), é importante diferenciar internacionalização, caracterizada pela solidariedade, de transnacionalização, associada ao comércio da educação.

---

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ivanquintana274@gmail.com. http://lattes.cnpq.br/8201760004797711. https://orcid.org/0009-0002-2778-2084

[2] Este trabalho é uma atividade prevista no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus Francisco Beltrão, no ano de 2024, ministrada pela Prof.ª Dra. Egeslaine de Nez. Autor vinculado na condição de mestrando ao PPGEdu / Faculdade de Educação; UFRGS.

A relevância do debate sobre a internacionalização da educação superior no contexto contemporâneo reside na sua capacidade de moldar as estruturas educacionais e econômicas globais, promovendo intercâmbios culturais e acadêmicos que são essenciais para enfrentar os desafios complexos da sociedade moderna. Em um mundo cada vez mais interconectado, a educação superior internacionalizada contribui significativamente para a formação de cidadãos globais, capazes de operar eficazmente em contextos multiculturais e de fomentar a inovação e a pesquisa colaborativa.

Outrossim, as políticas de internacionalização desempenham um papel crucial na promoção da liberdade acadêmica, da autonomia institucional e da responsabilidade social, elementos fundamentais para o desenvolvimento sustentável e equitativo das nações. Assim, entender e implementar estratégias eficazes de internacionalização é vital para garantir que a educação superior continue a ser uma força motriz para o progresso social e econômico no século XXI. A fase inicial da pesquisa científica é a construção do estado do conhecimento. Em conformidade com Morosini e Fernandes (2014), destacar-se-ia que esta etapa compreende processos de identificação, registro e categorização, visando produzir reflexão e síntese sobre a produção científica de uma área específica durante um período determinado, utilizando fontes como periódicos, teses, dissertações e livros.

O processo de investigar e categorizar pesquisas anteriores em um domínio de conhecimento ganha relevância, pois proporciona uma visão ampla e fundamentada sobre o estado atual da área. Em consonância com Biancha *et al*. (2004), pontua-se que a catalogação de informações sobre a produção científica é crucial para evitar a estagnação do conhecimento e promover a busca incessante por novas descobertas.

Para compreender o corpus da pesquisa, à vista de Moraes e Galiazzi (2011), afirma-se que este não se limita apenas ao conjunto de informações sistematizadas em forma de texto, mas também que sua definição e delimitação são atribuições do pesquisador, que deve estar vigilante durante todo o processo. Dentro deste contexto, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: "Qual é a narrativa predominante nas produções científicas sobre as políticas de internacionalização na educação superior na plataforma Scielo (2018-2023)?" O objetivo geral da pesquisa foi elaborar o estado do conhecimento sobre tais políticas, fundamentado em dados coletados de diversas fontes acadêmicas.

As justificativas para a realização desta investigação incluem a necessidade de gerar novos conhecimentos sobre as políticas de internacionalização e sua implementação na educação superior. Ademais, busca-se fomentar uma melhor integração entre instituições de ensino superior e a esfera global, evidenciando a relevância da ciência e da colaboração internacional. De maneira abrangente, uma análise crítica pode ser empreendida a partir do levantamento de informações sobre o objeto de investigação, propiciando o embasamento necessário para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e em consonância com os desafios contemporâneos.

METODOLOGIA

Foi realizada pesquisa no banco de dados da SciELO, a partir das teses e dissertações defendidas e publicadas referentes ao tema "Políticas de Educação Superior para a Internacionalização". A pesquisa foi conduzida com o propósito de identificar estudos acadêmicos pertinentes ao tema de interesse, seguido por uma fase de análise de dados. O período de referência compreendeu os anos de 2018 a 2023. Os termos-chave selecionados para a pesquisa foram "Educação Superior", "Internacionalização da/na Educação", e "Políticas

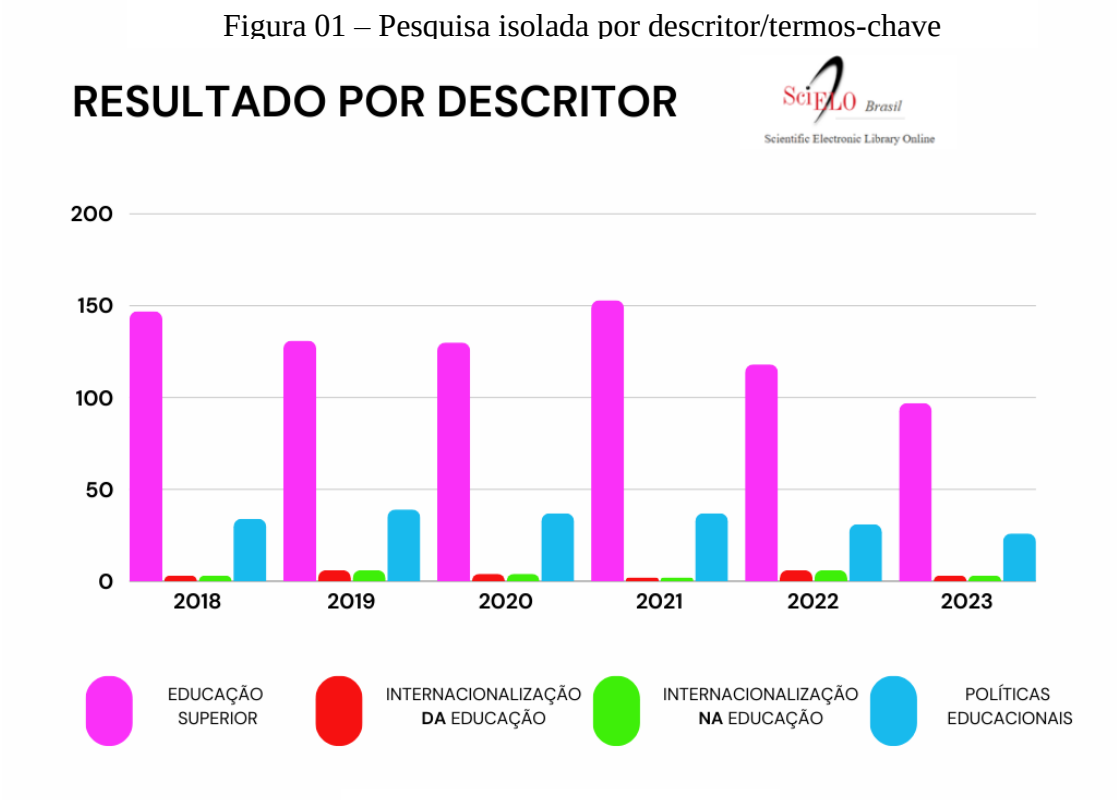
Educacionais". Posteriormente, foi conduzida uma investigação qualitativa de natureza exploratória, visando identificar, por meio da análise dos resumos dos estudos identificados, aqueles mais alinhados com o escopo da pesquisa, enfocando particularmente os trabalhos que melhor se aderiram ao objeto de estudo em questão.

Para a fase inicial de análises, de natureza predominantemente quantitativa, foram consolidadas e referenciadas as seguintes categorias: tipo de trabalho (tese, dissertação ou artigo), ano de publicação, instituição de publicação, e informações adicionais relevantes. Este procedimento permitiu estabelecer uma base quantitativa inicial para a análise dos trabalho(s) identificado(s) e selecionado(s) para a constituição do corpus da pesquisa. Além da enumeração e quantificação, nesta fase analítica foram examinadas situações e questões relacionadas a essas categorias.

Na segunda fase de análises, de natureza predominantemente qualitativa, foram identificados e enfatizados os objetivos gerais das pesquisas em análise, visando determinar diretamente quais eram esses objetivos e como a pesquisa científica era empregada ou não para alcançá-los. Em seguida, foram examinadas as principais estratégias de coleta de dados propostas nas metodologias dos trabalhos, com o intuito de identificar as estratégias mais comuns nesse tipo de pesquisa e se havia alguma inovação metodológica notável. Por fim, nesta etapa, foram compiladas e categorizadas as principais conclusões das pesquisas analisadas, a fim de identificar as semelhanças e diferenças nas percepções e análises sobre Políticas de Educação Superior para a Internacionalização presentes nas pesquisas examinadas.

DESENVOLVIMENTO - ANÁLISE QUANTITATIVA: BASE SCIELO (Brasil)

Figura 01 – Pesquisa isolada por descritor/termos-chave



Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 01 – Quantidade de produções por descritor (2018-2023)

Descritor	2018	2019	2020	2021	2022	2023	intervalo	base
Educação Superior	147	131	130	153	118	97	776	1.838
Internacionalização **da/na** Ed. Superior	3	6	4	2	6	3	24	41
Políticas Educacionais	34	39	37	37	31	26	204	556

Fonte: Elaborado pelo autor (2024/pesquisa em base realizada em:

Figura 02 – Combinação de descritores

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 02 – Amostragem final selecionada por combinação de descritores (2018-2023)

SCIELO BRASIL	INTERVALO (2018-2023)	BASE GERAL
COMBINAÇÃO 01	03 PUBL.	03 PUBL.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS DE PUBLICAÇÃO NO SCIELO BRASIL (2018-2023)

A pesquisa revela que, ao longo dos anos estudados, as publicações sobre “Educação Superior” representam a maior parte do conjunto de dados, com uma média de aproximadamente 43% das publicações totais. No entanto, houve uma diminuição geral nas publicações, passando de 147 em 2018 para 97 em 2023, representando uma redução de cerca de 34%. As publicações sobre “Internacionalização da Educação” e “Internacionalização na Educação” mantiveram-se consistentemente baixas, representando aproximadamente 1% do total de publicações cada, ao longo do período analisado. Por outro lado, as publicações sobre “Políticas Educacionais” tiveram uma variação ao longo dos anos, com um pico em 2019 (cerca de 7% do total) e uma queda em 2023 (aproximadamente 5%).

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

Combinações de operadores booleanos

Ao analisar as combinações de operadores booleanos, observa-se que a interseção entre "Educação Superior" e "Internacionalização **da**/**na** Educação" é limitada, representando apenas cerca de 2% do total de publicações. No entanto, a maioria das publicações (aproximadamente 42%) está relacionada apenas à "Educação Superior", sem considerar a internacionalização. Esses números sugerem um interesse predominante nesse campo específico de estudo. Por outro lado, as publicações que envolvem "Educação Superior", mas excluem a internacionalização, representam cerca de 41% do total, indicando um foco significativo nesse aspecto isolado da educação.

Perspectivas de pesquisa futura

Os dados destacam a predominância do tema "Educação Superior" nas publicações analisadas, sugerindo um foco substancial nesse campo de estudo em relação à internacionalização e políticas educacionais. No entanto, há espaço para pesquisas futuras explorarem mais a fundo a interseção entre esses temas, uma vez que as publicações que abordam todos esses aspectos simultaneamente são bastante limitadas (cerca de 0,1% do total). Isso sugere uma área potencialmente frutífera para investigações adicionais, visando uma compreensão mais holística das questões educacionais no contexto brasileiro.

RESULTADOS

Após a aplicação de critérios específicos na busca no banco de dados do SciELO, foram identificados três trabalhos relacionados à Educação Superior Internacionalizada. Uma leitura inicial desses trabalhos levou à seleção de um, considerado o mais alinhado aos objetivos da investigação. Os outros dois trabalhos, publicados entre 2018 e 2022, não tangenciam o escopo da temática investigada e, por ora, foram descartados. Para delimitar o escopo, foram utilizados os descritores: "Educação Superior" AND "Internacionalização da/na Educação" AND "Políticas Educacionais".

Dentre os trabalhos, destaca-se o artigo intitulado "Gestão da internacionalização das instituições de ensino superior", de Sabrina Borges Ramos de Carvalho e Geraldino Carneiro de Araújo, publicado na Revista da Avaliação da Educação Superior em 2020. Este trabalho foi escolhido por apresentar uma abordagem consistente sobre a gestão da internacionalização, oferecendo concepções valiosas para entender os desafios e oportunidades na área. A análise aprofundada deste estudo contribuirá para uma compreensão ampliada do fenômeno da internacionalização na educação superior. Em relação à qualificação dos autores, Carvalho possui doutorado em Administração pela UFSC e UFMS, enquanto Araújo possui doutorado em Administração pela Universidade Nove de Julho.

Pontuações importantes

Um cenário preocupante que pode ser apontado é a limitação na disponibilidade de trabalhos no contexto da Educação Superior Internacionalizada (SciELO/Brasil). A identificação de apenas três trabalhos relevantes após a aplicação de critérios específicos de busca no banco de dados do SciELO, e em especial 1 que dialogue na esfera mais contextual da Educação, sugere uma possível escassez de pesquisa nessa área. Ademais, o fato de os

autores não serem objetivamente da área de formação em Educação pode indicar uma limitação adicional na produção de conhecimento nesse campo. Isso pode apontar para uma lacuna no conhecimento sobre a gestão da internacionalização das instituições de ensino superior, dificultando a compreensão abrangente dos desafios e oportunidades relacionados a esse fenômeno. A baixa quantidade de estudos disponíveis pode refletir uma falta de atenção ou investimento insuficiente em pesquisas sobre a internacionalização da educação superior, o que pode ser preocupante dado o contexto global cada vez mais interconectado e a importância crescente da educação internacionalizada.

É importante contextualizar que essa reflexão se baseia no cenário específico da SciELO, uma plataforma de pesquisa que possui seu próprio conjunto de limitações e alcances. A identificação de uma possível escassez de trabalhos relevantes sobre Educação Superior Internacionalizada dentro da SciELO não implica necessariamente que essa mesma escassez exista em outras plataformas de pesquisa ou em um contexto mais amplo de produção acadêmica. Outrossim, é fundamental reconhecer que os resultados obtidos e as conclusões tiradas são restritos ao escopo da pesquisa realizada dentro da SciELO e não refletem necessariamente a totalidade da produção acadêmica sobre o tema em todas as plataformas e contextos.

O fato de os autores não serem objetivamente da área de formação em Educação, embora possa indicar uma limitação na perspectiva analítica, não invalida necessariamente a qualidade ou relevância do trabalho realizado. No entanto, essa consideração ressalta a importância de uma análise crítica e contextualizada dos resultados, reconhecendo as potenciais limitações e nuances inerentes ao escopo da pesquisa. Logo, toda reflexão apresentada deve ser interpretada dentro do contexto específico da pesquisa realizada na SciELO, reconhecendo suas limitações e entendendo que a realidade pode ser diferente em outros contextos e plataformas de pesquisa.

Análise (adicional) do artigo escolhido

O artigo “Gestão da internacionalização das instituições de ensino superior” analisa o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil, com base em dados coletados pelo questionário aplicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme referenciado no texto. A metodologia empregada parece ser predominantemente qualitativa, com a categorização das respostas abertas em diferentes temas, como apoio, fomento, gestão de recursos e programas, reciprocidade e solidariedade, parcerias, entre outros. A base de dados parece consistir nos resultados do questionário aplicado pela CAPES, que provavelmente inclui informações de várias instituições de ensino superior (IES) brasileiras. A análise dos dados coletados parece ter sido feita por meio de uma abordagem de mapeamento, categorizando as respostas em diferentes temas para identificar padrões e tendências.

Os objetivos do estudo incluem discutir o contexto da internacionalização do ensino superior brasileiro, investigar os desafios e tendências desse processo e fornecer concepções para o desenvolvimento de políticas e estratégias de internacionalização mais eficazes. Os resultados parecem destacar a importância da internacionalização para a qualidade do ensino e da pesquisa no Brasil, além de sugerir áreas de melhoria e orientações para futuras pesquisas.

Um dos pontos fortes deste trabalho é a abordagem crítica e reflexiva sobre os desafios específicos enfrentados pelas instituições de ensino superior brasileiras no processo de internacionalização. Isso demonstra um esforço para identificar as lacunas existentes e oferecer recortes relevantes para a melhoria contínua, outrossim, no contexto do debate educacional, este artigo se destaca por sua relevância para a compreensão da importância da

internacionalização para a qualidade do ensino e da pesquisa no Brasil. Sua análise detalhada contribui para uma melhor compreensão dos fatores que influenciam esse processo e oferece orientações práticas para futuras iniciativas nessa área.

A inclusão de uma ampla gama de fontes na bibliografia é um ponto forte deste artigo, pois demonstra uma abordagem abrangente e bem fundamentada. Ao incluir trabalhos acadêmicos, relatórios institucionais e documentos governamentais, o artigo fornece uma visão mais rica e aprofundada do tema da internacionalização do ensino superior no Brasil. Isso fortalece a credibilidade das conclusões e sugestões apresentadas, uma vez que estão embasadas em evidências de diferentes origens. Ademais, a menção específica à Dra. Marília Costa Morosini como uma das especialistas na área confere ainda mais autoridade ao artigo, destacando a relevância e a expertise dos pesquisadores envolvidos no estudo. Isso sugere que a pesquisa foi conduzida por uma equipe qualificada e que os resultados podem ser considerados confiáveis e robustos.

Por fim, A análise detalhada das respostas categorizadas do questionário da CAPES fornece registros cruciais sobre o estado atual da internacionalização do ensino superior no Brasil e os principais desafios e tendências desse processo. No entanto, seria útil ter mais informações sobre a metodologia específica utilizada na análise dos dados e sobre a base de dados em si, incluindo o número de instituições participantes e a representatividade das respostas. Recomenda-se este artigo para profissionais e acadêmicos envolvidos na gestão e internacionalização do ensino superior. A abrangente bibliografia consultada, que inclui trabalhos de especialistas renomados, bem como a utilização de uma vasta gama de fontes acadêmicas, relatórios institucionais e documentos governamentais, confere ao estudo uma base sólida e credível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas de internacionalização da educação superior no Brasil, entre 2018 e 2023, revela uma complexa interação entre os desafios locais e as oportunidades globais. Os dados indicam que, embora haja um crescente interesse pela internacionalização, a quantidade de pesquisas publicadas sobre o tema ainda é relativamente baixa, sugerindo uma necessidade urgente de maior atenção e investimento nesta área. A internacionalização, conforme destacado nos estudos analisados, é essencial não apenas para elevar a qualidade do ensino e da pesquisa, mas também para promover a integração das instituições brasileiras no cenário acadêmico global.

A predominância das publicações sobre “Educação Superior”, em detrimento daquelas focadas em “Internacionalização da Educação” e “Políticas Educacionais”, aponta para uma lacuna significativa que precisa ser preenchida. As combinações de descritores utilizadas na pesquisa revelam que há pouca interseção entre esses temas, sugerindo que a integração entre políticas educacionais e a internacionalização ainda é limitada. Este cenário demanda uma abordagem mais holística, onde a internacionalização seja incorporada de forma integrada nas políticas educacionais e nas estratégias institucionais das universidades brasileiras.

O artigo selecionado sobre a gestão da internacionalização das instituições de ensino superior destacou a importância de políticas bem estruturadas e de uma abordagem coordenada para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades da internacionalização. A análise qualitativa das respostas ao questionário da CAPES indica que há diversas áreas que necessitam de atenção, incluindo o apoio institucional, a gestão de recursos e a promoção de parcerias internacionais. As recomendações apresentadas no estudo sublinham a necessidade de uma

abordagem estratégica e de políticas eficazes para fortalecer a internacionalização, enfatizando a reciprocidade, a solidariedade e a diplomacia cultural. Ademais, a pesquisa evidencia a importância da colaboração entre instituições e a troca de conhecimento como mecanismos fundamentais para o sucesso da internacionalização.

A integração de uma ampla gama de fontes e a abordagem reflexiva adotada no estudo selecionado fornecem uma base sólida para futuras pesquisas e para a formulação de políticas mais eficazes. A inclusão de especialistas renomados na análise fortalece a credibilidade dos resultados e destaca a relevância da pesquisa para o contexto educacional brasileiro.

Conclui-se que a internacionalização da educação superior no Brasil ainda enfrenta significativos desafios, mas também apresenta oportunidades promissoras. Para que as instituições brasileiras se posicionem competitivamente no cenário global, é crucial que as políticas de internacionalização sejam aprimoradas e que haja um compromisso contínuo com a qualidade e a inovação. A criação de um ambiente favorável à internacionalização, com suporte adequado e estratégias bem delineadas, é essencial para garantir que a educação superior no Brasil possa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento social e econômico do país no contexto globalizado do século XXI.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS UNIVERSIDADES. **Revised IAU Internationalization policy statement**: affirming academic values in internationalization of higher education. XIV General Conference, Porto Rico. 2012.

AZEVEDO, M. L. N. **Internacionalização e transnacionalização**: um olhar crítico sobre a educação superior no Brasil. Revista brasileira de educação. Rio de Janeiro. 2015.

BIANCHA, E. *et al*. **A importância da catalogação de informações sobre a produção científica**. Revista brasileira de biblioteconomia. São Paulo. 2004.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Atlas. São Paulo. 2007.

KNIGHT, J. **Internationalization of higher education**: a conceptual framework. *In*: Internationalization of higher education in asia pacific countries. Knight, J. & De Wit, H. (Eds.). European Association for international education. Toronto. 1999.

KNIGHT, J. **An Internationalization Model**: Responding to New Realities and Challenges. *In*: International Handbook of higher education. Springer. Toronto. 2005.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Editora Unijuí. São Geraldo-RS. 2011.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, L. **O Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior**. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação. Editora PUCRS. Porto Alegre-RS. 2014.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA, F. N. **A Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Cortez editora. São Paulo. 2012.

ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

WIT, H. de, *et al*. **Internationalization of higher education**: a changing landscape. University of Rochester press. 2015.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

REVITALIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO ESPAÇO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ITUPORANGA

Daniela Guimarães Ern[1], Fabrícia Cristiane Guckert[2]

Resumo

A meta deste trabalho é compartilhar uma prática bem-sucedida de curso de formação continuada em serviço que foi planejada e realizada com gestores, profissionais responsáveis pelas bibliotecas escolares e professores que desenvolvem projetos de incentivo à leitura nas escolas da rede pública e estadual de ensino de Santa Catarina pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga. Com o objetivo de apresentar: os documentos que norteiam o funcionamento das bibliotecas escolares; a organização do espaço físico delas; o atendimento ao público e as ações de estímulo à leitura, o curso que formou 34 profissionais da educação, proporcionou aos participantes a oportunidade de ressignificar o seu próprio papel para modificar e desmistificar a realidade imposta e desenvolver estratégias sobre a funcionalidade da biblioteca integrada às ações de ensino e estímulo à formação de leitores e sensibilizou sobre a relevância de mobilizar todos os recursos disponíveis para que este local seja considerado o coração da escola.

Palavras-chave: Formação. Biblioteca escolar. Leitura. Leitura literária. Projeto de leitura.

INTRODUÇÃO

No geral, as bibliotecas, desde a sua origem, estavam atreladas a organizações religiosas que desconsideravam a sua verdadeira função. Acessíveis a um público minoritário, eram vistas como um espaço dentro das escolas para guardar livros e o que era socializado, era feito de forma aleatória, sem fundamento, fato que contribuiu significativamente para a sua desqualificação.

A visão é antiga e perdura nos dias atuais, já que a biblioteca escolar, às vezes, ainda é vista como um depósito, um espaço estático, inerte, silencioso, sem vida, onde deve reinar o silêncio absoluto. Tal conjuntura leva à falta de interesse e motivação para frequentar e conhecer a função educacional deste ambiente.

De acordo com a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) "[...] a biblioteca escolar promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios." (1999, p. 1).

Segundo o Manual para Bibliotecas Escolares (Santa Catarina, 2023, p. 10), "a biblioteca escolar é entendida como um espaço de aprendizagem e tem por objetivo

[1] Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores da Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga.
[2] Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores da Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga.

fomentar a leitura a todos os educandos, possibilitando o acesso, tornando-se uma alternativa de inclusão social". Para Andrade (2005), todos os recursos devem ser mobilizados, a fim de que este local seja considerado o coração da escola, sendo o espaço em que o aluno e o professor ampliam seus horizontes de pesquisa, no qual o cidadão é formado.

O Regulamento da Biblioteca Escolar (Santa Catarina, 2023) alega que a biblioteca escolar "é um espaço de ensino-aprendizagem que tem como objetivo oferecer suporte informacional às pesquisas, fomentar a leitura e estimular a produção do conhecimento".

Por outro lado, Saviani e Duarte (2017) afirmam que o ponto de partida para justificar o ensino escolar de literatura e, consequentemente, a valorização das bibliotecas escolares é o próprio ser humano, dado que a evolução humana é um processo de surgimento de novos tipos de necessidades que não eliminam as necessidades básicas de sobrevivência, mas vão além delas, como é o caso da necessidade de arte. Para os autores, as artes podem educar a subjetividade dos alunos, tornando-os capazes de se posicionarem perante os fenômenos humanos de um modo que ultrapasse o pragmatismo cotidiano.

A Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga é composta por 17 escolas de ensino regular, 01 Centro de Educação de Jovens e Adultos e 08 Unidades Descentralizadas de Educação de Jovens e Adultos. Essas unidades de ensino se encontram distribuídas em 09 municípios, ofertam Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e atendem mais de sete mil alunos que se encontram regularmente matriculados.

Todas as escolas e o Centro de Educação de Jovens e Adultos possuem biblioteca escolar e/ou espaço de leitura, entretanto, por meio das visitas técnicas realizadas a partir de 2022, pode-se perceber que a realidade desses ambientes não diverge da supracitada, uma vez que os espaços são variados: alguns adaptados, pequenos, acanhados e mal iluminados; outros funcionam como verdadeiros "depósitos de livros" amontoados e desorganizados e; muitos armazenam livros didáticos e paradidáticos, instrumentos musicais, maquetes, cartazes, etc., ou seja, a maioria deles não atende os objetivos e a demanda existente.

Concomitantemente, a falta de profissional e/ou atendente de biblioteca é uma das principais causas para permanecerem fechadas durante o horário de aula, dado que das 18 unidades de ensino, apenas quatro dispõe deste servidor. Assim, geralmente, as bibliotecas são abertas e usadas quando o professor se programa e leva os seus estudantes em dia e horário determinado e/ou pré-agendado.

Além disso, depois de se fazer uma leitura detalhada do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma das unidades de ensino, percebeu-se que boa parte delas ainda não se conscientizou sobre a importância e a necessidade de inserir a biblioteca escolar e os projetos de incentivo à leitura e à formação de leitores literários no documento, visto que 08 apresentam no corpo do texto um breve histórico da sua biblioteca escolar e as normas de funcionamento, 05 descrevem a estrutura e o acervo, 01 cita a visita à biblioteca como uma ação a ser realizada pelos alunos, 01 menciona a palavra "biblioteca" dentro do projeto de leitura, 01 elenca a biblioteca como sendo uma das atribuições do Assistente Técnico Pedagógico (ATP), 01 inseriu o *link* de acesso ao Manual para Bibliotecas Escolares (Santa Catarina, 2023) e ao Regulamento da

Biblioteca Escolar (Santa Catarina, 2023) e 04 têm projeto de incentivo à leitura e à formação de leitores literários.

A partir deste contexto, percebeu-se que é necessário ressignificar o papel da biblioteca escolar nas unidades de ensino pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga para modificar e desmistificar a realidade imposta, quebrar tabus e conquistar cúmplices para a causa. Para isso, é fundamental que gestores, profissionais responsáveis pelas bibliotecas e professores que desenvolvem projetos de incentivo à leitura conheçam, por meio de curso de formação continuada em serviço, os documentos que regulamentam e orientam o funcionamento das bibliotecas escolares para que desenvolvam juntos, estratégias sobre a sua funcionalidade integrada às ações de ensino estimulando a formação de leitores literários.

De mais a mais, é urgente sensibilizar a escola sobre a relevância de se estimular a leitura, a leitura literária, a formação de leitores e os projetos de leitura e integrar a biblioteca escolar à rotina da unidade de ensino, uma vez que a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2021), realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), revelou retrocessos, dado que quase metade dos brasileiros não são leitores.

Assim, o objetivo geral do projeto é ofertar curso de formação continuada em serviço para gestores, profissionais responsáveis pelas bibliotecas escolares e professores que desenvolvem projetos de incentivo à leitura e à leitura literária nas escolas da rede pública e estadual de ensino de Santa Catarina pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga. Os objetivos específicos do curso são: apresentar os documentos que norteiam o funcionamento das Bibliotecas Escolares; indicar como se organiza o espaço das Bibliotecas Escolares; ilustrar como deve ser o atendimento nas Bibliotecas Escolares; e proporcionar o compartilhamento de projetos e de ações de incentivo à leitura.

METODOLOGIA

Depois de elaborar-se o projeto de curso de formação continuada em serviço à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1986), tramitá-lo no SGPe[3], fazer os ajustes solicitados pela SED[4] e receber a devida autorização para a realização do curso, divulgou-se, via ofício encaminhado nos *e-mails* oficiais de cada unidade de ensino, o formulário de inscrição que continha os seguintes critérios de participação:

Quadro 1 – Critérios de participação

Ser gestor, profissional responsável pela biblioteca escolar e/ou professor que desenvolve projeto de incentivo à leitura e à leitura literária nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio nas unidades de ensino da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga.
Ser Coordenador, Supervisor de Ensino, Integrador de Ensino, bibliotecário, técnico da equipe de Ensino e/ou professor do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico da Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga.
Não estar em processo de aposentadoria.

[3] Sistema de Gestão de Processos Eletrônicos.
[4] Secretaria de Estado da Educação.

Não estar em gozo de qualquer licença (férias, prêmio, saúde, afastamento).

Fonte: As autoras (2024)

O formulário de inscrição, que foi usado como instrumento de coleta de dados, era composto por 12 questões, sendo que 10 eram perguntas fechadas e 02 abertas. Além do mais, encaminhou-se, juntamente com o formulário, o artigo "Leitores, ledores e outros afins", de Edemir Perrotti (1999), para que cada sujeito inscrito realizasse a leitura antes do início do curso a fim de se propor uma possível base teórica e provocar uma reflexão, principalmente, a respeito da diferença de Ledores e Leitores e ato e hábito de leitura proposta pelo autor.

Por meio da análise dos dados coletados, pode-se fazer a leitura da realidade e delinear a prática social inicial dos 34 sujeitos inscritos na formação, fato que contribui significativamente para a elaboração e condução da proposta de formação. Em relação à formação inicial, 35,3% dos participantes declararam ter habilitação em Pedagogia, 20,6% em Língua Portuguesa, 14,7% em Língua Portuguesa/Inglês e 11,8% em Língua Portuguesa/Espanhol. Além disso, 91,2% têm especialização, 2,9% mestrado completo e 2,9% doutorado incompleto. Com relação à área de atuação, 47,1% atuam na equipe pedagógica e/ou diretiva da UE[5], 26,5% no Ensino Fundamental – Anos Finais, 14,7% no Ensino Médio, 8,8% no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 2,9% no EJA – Ensino Fundamental – Anos Finais. No que se refere ao desenvolvimento de projeto de incentivo à leitura e à leitura literária, 73,5% afirmaram que a escola desenvolve este tipo projeto e que ele está previsto no PPP da instituição, 17,6% declararam que “às vezes” desenvolve e 8,8% não desenvolve. No que tange às normas de organização do atendimento, do espaço físico, do acervo das bibliotecas e do funcionamento da biblioteca escolar, 61,8% respondeu que elas estão previstas no PPP.

O curso ocorreu em duas etapas distintas e complementares. A primeira etapa foi presencial com duração de 4h, para isso utilizou-se a estrutura da UniCesumar - Pólo de Ituporanga, pois os ambientes são planejados e decorados de acordo com a cromoterapia e tem uma proposta diferenciada de espaço de leitura. A segunda etapa foi assíncrona (4h) e realizada na UE onde cada cursista atua.

A primeira parte da etapa presencial foi conduzida pela bibliotecária da Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga. Por meio de uma apresentação expositivo-dialogada, ela compartilhou os seguintes documentos que norteiam o funcionamento das Bibliotecas Escolares na rede pública e estadual de ensino de Santa Catarina: Manual – Bibliotecas Escolares, Regulamento – Bibliotecas Escolares, Portaria n°1801 de 10/07/2023, Portaria n° 2759 de 03/11/2022 e Portaria n° 3084 de

[5] Unidade de Ensino.

13/12/2022. Ademais, demonstrou como organizar o espaço e o acervo e realizar o atendimento.

Como esta parte era mais teórica e cansativa, fez-se, como estratégia de movimentação, uma dinâmica onde cada participante escreveu em um *post it* o nome do livro que não pode faltar na sua biblioteca pessoal e o colou num quadro escolar. Ademais, sortearam-se, separadamente, as obras da trilogia *Olhos de Jade* (2020), da escritora ituporanguense Vitória Amâncio.

A segunda parte da etapa presencial foi conduzida pelas professoras do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores da Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga. Para abordar e refletir sobre os projetos de fomento à leitura, elas projetaram os seguintes questionamentos: "E agora José? Já conhecem o *site* da SED[6], as portarias, as normas e procedimentos. Qual será o próximo passo? Vou levar os alunos à biblioteca escolar? Com qual objetivo? Como que eles escolhem as obras? As obras são escolhidas e/ou indicadas? Que leitor/ledor queremos formar? Desenvolver o hábito de ler ou ato? Qual é o nosso projeto?".

Na seguida, apresentaram os gráficos elaborados segundo os dados coletados no formulário de inscrição. Por meio deles, conforme citado, pode-se verificar que 73,5% dos inscritos afirmaram que a escola desenvolve projeto de incentivo à leitura e à leitura literária e que ele está previsto no PPP da unidade de ensino. Diante desta constatação, dividiu-se a turma em 06 pequenos grupos para que, primeiramente, compartilhassem entre si como a escola e/ou eles costumam conduzir a proposta. Posteriormente, os grupos apresentaram para o coletivo como cada escola desenvolve o seu projeto de fomento à leitura.

Por fim, sinalizou-se que, apesar do discurso propalado, há lacunas entre as respostas coletadas e a análise feita por meio da leitura integral do PPP de cada uma das 18 unidades de ensino pertencentes à Coordenaria, visto que se constatou que poucas escolas já tinham colocado o projeto de incentivo à leitura e à leitura literária no documento, fato configurado como "uma pedra no caminho" a ser superada pela formação proposta.

Na seguida, projetou-se a estrutura mínima de um projeto de leitura, afirmando-se que, por meio dos relatos socializados durante a discussão, tanto nos pequenos grupos quanto no grande grupo, no geral, a maioria das escolas já tem boas propostas de projeto de fomento à leitura, só falta escrevê-las e inseri-las do PPP da UE.

Na segunda etapa da segunda parte da formação, com o objetivo de analisar, questionar e por a prática social em questão, mais uma vez, abordou-se a temática segundo o nível de conhecimento sincrético dos inscritos, por meio das réplicas redigidas como respostas a seguinte pergunta aberta do formulário de inscrição: "Descreva quais são as suas maiores dificuldades relacionadas ao ato de planejar um projeto de leitura".

As maiores dificuldades relacionadas ao ato de planejar e por em prática um projeto de leitura, descritas pelos cursistas, foram divididas em 03 categorias de "pedras no caminho" a serem superadas: (1) pedras relacionadas ao corpo discente; (2) pedras relacionadas ao corpo docente e 3) pedras relacionadas à estrutura física da biblioteca escolar.

[6] Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Ao lado de algumas dificuldades relatadas, levantaram-se questões e elas não podiam ser respondidas sem a presença de um saber elaborado. Tal estratégia foi utilizada para que os participantes sentissem a necessidade de outro tipo de conhecimento que atendesse àquelas questões, abrindo-se um precedente para introduzir o conhecimento científico como algo útil para o dia a dia no chão da sala de aula e fazer uma conexão com a leitura do artigo indicado. Além disso, para determinadas declarações, apresentaram-se citações de autores respeitados na área para desencadear a reflexão, a desconstrução de teses que se sustentam no senso comum e questionamentos, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo.

Quadro 2 – Pedras relacionadas ao corpo discente

PEDRAS NO CAMINHO RELACIONADAS AO CORPO DISCENTE	
Dificuldade relatada pelo participante	Questionamentos e/ou citações
"O interesse dos alunos em realmente realizar a leitura." (Participante 1, 2024); "Interesse dos alunos e professores." (Participante 2, 2024). "Despertar o interesse do aluno." (Participante 3, 2024); "Encontrar tipos de leitura e atividades que motivem o aluno a ler." (Participante 4, 2024). "Conseguir interessar os alunos, conseguir que eles mantenham a concentração." (Participante 5, 2024);	Por que o que é proposto não os interessa, não os motiva? Essas necessidades não seriam as dos alunos como indivíduos em si, mas dos educandos enquanto indivíduos sociais, situados em um determinado tempo e lugar, dentro de uma determinada estrutura social, de um modo específico de produção, com relações sociais próprias. Quem propõe os conteúdos, portanto, é a própria sociedade. Cabe aos professores, nesse caso, ler as necessidades sociais e, de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo, (Sacristán, 2013, p. 36-37).
"Tempo insuficiente para desenvolver a leitura." (Participante 6, 2024).	Como não há tempo? Temos 04 aulas de Língua Portuguesa por semana nos anos finais do Ensino Fundamental. A BNCC[7] (Brasil, 2018) apresenta 4 eixos, sendo que um deles é a leitura.
"Fazer projetos que, realmente, façam sentido e tragam o prazer da leitura." (Participante 7, 2024).	Por que o projeto que eu planejo não faz sentido? Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que

[7] Base Nacional Comum Curricular.

	mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infindável dessas atividades escolares. (Brasil, 1997, p. 57).
“Manter a concentração durante o tempo da leitura.” (Participante 8, 2024).	O que se sabe sobre tempo de concentração? [...] pode ocorrer uma momentânea ruptura com o que o indivíduo pensa e sente cotidianamente, realizando-se uma ação educativa que suspenda, por um instante a prática cotidiana, colocando o indivíduo numa atitude de direcionamento de sua subjetividade para determinado objeto não cotidiano [...]. (Savini; Duarte, 2021, p. 59).
”Fazer com que os alunos sintam prazer em ler.” (Participante 9, 2024). “Incentivar no educando o prazer da leitura.” (Participante 10, 2024);	Por que não há fruição? Competência 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (Brasil, 2017, p. 9). Competência Específica 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (Brasil, 2017, p. 65). O Eixo da Leitura “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua

	interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias [...].” (Brasil, 2017, p. 71); [...] deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. (Brasil, 2017, p. 195).
“Algo que seja realmente atraente e que seja eficaz para aproximá-los da leitura.” (Participante 11, 2024).	Por que o que está sendo proposto não é atraente e não os aproxima da leitura? Atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”, leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercícios, sejam aqueles da “leitura em voz alta” realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar coma a elaboração das conhecidas “fichas de leitura.” (Antunes, 2021, p. 28).
“Devido à diversidade de alunos e suas preferências de tipologias textuais.” (Participante 12, 2024).	Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes, que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (Saviani; Duarte, 2021, p. 33). “[...] não se pode deixar as crianças e adolescentes a escolha sobre o que estudar. Isso seria uma liberdade falsa e ilusória porque as crianças e os adolescentes fariam escolhas na maior

	parte das vezes ditadas pelos modismos criados pela sociedade de consumo ou pelos impulsos do momento." (Saviani e Duarte, 2021, p. 100).
"A dificuldade maior está na avaliação e no acervo adequado para a idade e nível de leitura." (Participante 13, 2024). "As maiores dificuldades no planejamento de um projeto de leitura incluem: escolher textos adequados e acessíveis, motivar os alunos, integrar a leitura ao cronograma escolar, promover a interdisciplinaridade, avaliar a compreensão dos alunos de forma eficaz e lidar com limitações de recursos." (Participante 14, 2024).	Atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros). (Antunes, 2021, p. 28).

Fonte: Elaborado pelas autoras segundo as respostas dadas pelos cursistas no formulário de inscrição (2024).

Vale mencionar que este material, além de ser projetado durante a formação, foi impresso e distribuído entre os participantes. Devido aos limites deste trabalhoo, não se compartilhará as pedras relacionadas ao corpo docente e à estrutura física da biblioteca escolar.

A segunda etapa foi assíncrona e realizada na UE onde cada cursista atua. Para a realização desta etapa, os participantes assumiram a responsabilidade de redigir o projeto de incentivo à leitura e a leitura literária da sua escola e inseri-lo no PPP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de formação continuada em serviço intitulado *Revitalização e valorização do espaço das bibliotecas escolares da Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga* foi ministrado para gestores, profissionais responsáveis pelas bibliotecas escolares e professores que desenvolvem projetos de incentivo à leitura e à leitura literária nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio nas unidades de ensino da Rede Pública e Estadual de Ensino de Santa Catarina pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga. Ao todo, 34 profissionais se inscreveram e participaram ativamente do curso.

Na etapa presencial da formação, apresentaram-se os documentos que norteiam o funcionamento das bibliotecas escolares; indicou-se como se organiza o espaço das bibliotecas escolares; ilustrou-se como deve ser o atendimento nas bibliotecas escolares; e viabilizou-se um lugar de fala para que cada participante e/ou escola compartilhasse como desenvolve o seu projeto de leitura no chão da sala de aula.

Na etapa assíncrona, que foi realizada na UE onde cada cursista atua, eles redigiram, conforme a estrutura indicada, o projeto de incentivo à leitura e a leitura literária da sua escola na perspectiva de inseri-lo no PPP.

Além disso, pode-se considerar a formação como uma prática bem-sucedida, uma vez que se proporcionou aos participantes a oportunidade de ressignificar o seu próprio papel para modificar e desmistificar a realidade imposta, quebrar tabus e desenvolver, de forma coletiva, estratégias sobre a funcionalidade da biblioteca escolar integrada às ações de ensino e estímulo à formação de leitores e de leitores literários.

De mais a mais, o curso sensibilizou os sujeitos participantes sobre a relevância de se estimular a leitura, a leitura literária, a formação de leitores e os projetos de leitura e mobilizar todos os recursos disponíveis para que este local seja considerado o coração da escola, conforme sinaliza Andrade (2005), onde o aluno e o professor ampliam seus horizontes de pesquisa, no qual o cidadão é formado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Eugênia Alvino. A biblioteca faz a diferença. In: CAMPELLO, B. S. A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. 18. Ed. São Paulo: Parábola, 2021. (Aula 1).

BRASIL. **Secretaria de educação básica.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 Out. de 2019.

BRASIL. **Parâmetros nacionais curriculares**: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

PERROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins: (apontamentos sobre a formação ao leitor). In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). **A formação do leitor**: Pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 31 - 43. Disponível em: https://visionvox.net/biblioteca/e/Edmir_Perrotti_Leitores,_Ledores_E_Outros_Afins.pdf. Acesso em: 15 Jul. 2022.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. Sextante. 2021. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/pesquisas-e-projetos-ipl/livros-retratos-da-leitura/. Acesso em 17 de jul. de 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA CATARINA. Portaria N° 2759 de 03/11/2022. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Portaria%20PORTARIA%20N%C2%B0%202759%20-%20Atribui%C3%A7%C3%B5es%20Biblios%20(1).pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

SANTA CATARINA. Portaria N° 3084 de 13/12/2022. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Portaria%203084_2022%20desfazimento%20de%20livros%20(1).pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

SANTA CATARINA. Portaria N°1801 de 10/07/2023. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Portaria_N%C2%B01801_2023_Manual%20e%20Regulamento_Biblioteca_Escolares.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

SANTA CATARINA. **Regulamento para as bibliotecas escolares da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023. 9 p. Disponível em: https://www2.sed.sc.gov.br/legislacoes-estadual-e-federal/biblioteca-escolar/18886-regulamento-bibliotecas-escolares-atualizado/file. Acesso em: 18 set. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Manual para Bibliotecas Escolares:** Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina / Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina; elaborado por Aldanei Tavares, Barbara Lipinski, Caroline Santos de Cisne, Gyance Carpes, Kim Menestrino, Marchelly Pereira Porto, Marizete de Siqueira, Rogério Carvalho, Tatyanne dos Santos Araújo, Vanessa Aline Schveitzer Souza. Florianópolis : SED 2023. 71 p.. Disponível em: https://www2.sed.sc.gov.br/documentos/biblioteca-escolar. Acesso em: 18 set. 2024.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021. 369 p.

UNESCO/IFLA – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura /Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias. Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar. Brasil: São Paulo, 1999 (Edição em língua portuguesa). Disponível em: https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

II FÓRUM LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES
ISBN: 978-65-85105-30-9
Evento online 13 a 15 de dezembro de 2024
Local: Plataforma Even3
Reconecta Soluções, São José do Rio Preto – SP.
https://www.reconectasolucoes.com.br

A IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA NA INCLUSÃO ESCOLAR

Gildásio Luiz da Silva Carvalho [1]

Resumo

A presente pesquisa tem a finalidade de investigar a importância da neurociência na inclusão escolar. O estudo se baseia em uma pesquisa bibliográfica, que envolveu revisão de literatura por meio de artigos acadêmicos, legislações e políticas educacionais. Os principais autores foram Almeida (2023), Barreto (2021), Nascimento (2021), Dias e Silva (2018), Marques (2020), Matos e Mendes (2015). Os resultados destacam os benefícios evidenciados, como o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em alunos com e sem deficiência, fortalecem a argumentação em favor da promoção de ambientes inclusivos nos primeiros anos escolares, bem como a importância da neurociência nesse processo de inclusão. Através de estudos da neurociência pode-se evidenciar a valorização da diversidade e a promoção do senso de pertencimento que emergiram como componentes essenciais para o sucesso acadêmico e emocional dos estudantes; a relevância do tema da educação inclusiva e a importância de políticas educacionais que promovam a inclusão de todos os alunos. A implementação eficaz da educação inclusiva requer um comprometimento contínuo com a formação de professores, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas e a criação de ambientes escolares que celebrem e acolham a diversidade.

Palavras chaves: Educação inclusiva, práticas pedagógicas, neurociência.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar configura-se como um tema que vem provocando aos professores alguns momentos de reflexões, principalmente quando se observa na escola os múltiplos olhares dos educadores frente à inclusão na diversidade, pois percebe-se que ainda é considerada um enigma por alguns docentes, não sabendo como lidar com discentes que precisam de uma atenção especializada (Valentim, 2017).

Ao se referir acerca da inclusão no ambiente escolar, surgem algumas indagações que trazem alguns conflitos nas mentes de professores e profissionais da educação de um modo geral, sendo essas descritas por Valentin (2017) que o conceito de inclusão ainda é considerado bem amplo. Porém, entende-se o seu objetivo que é o de conseguir incluir todas as pessoas, independentemente de suas limitações no mesmo espaço, como no caso da escola, visando sempre uma ação educativa de qualidade que venha atingir a todos.

Valentim (2017) ressalta que a inclusão é um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. Foi na década de noventa, que essa trajetória histórica da inclusão teve seu marco inicial, onde foram realizadas diversas convenções internacionais em vários países e continentes.

A educação inclusiva no Brasil passou por avanços significativos nas últimas décadas. Um marco importante foi a Constituição de 1988, que estabeleceu a igualdade de direitos para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 deu passos cruciais ao determinar a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares (Macedo; Aimi; Tada; Souza, 2014).

Segundo Silva, Batista e Massaro (2020, p. 14) “Entende-se que a partir dos fundamentos da Educação Inclusiva, as singularidades presentes em cada indivíduo sejam

[1] Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Piauí, gildasiocarvalho@seduc.pi.gov.br

valorizadas, ao contrário de coibidas". Desse modo, as diversas políticas públicas desde então promovem a inclusão de estudantes, consolidando o compromisso com uma sociedade justa através da educação. Ademais a neurociência contribui através de seus estudos reafirmando a importância da inclusão escolar.

Nesse contexto, a presente pesquisa traz a seguinte problemática: Qual a importância da neurociência na inclusão escolar? Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo foi analisar a importância da neurociência na inclusão escolar. Já os objetivos específicos foram: descrever o que a Legislação Brasileira fala sobre a Educação Inclusiva; identificar os princípios e pilares da Educação Inclusiva; explorar os conceitos e fundamentos teóricos que embasam as práticas da Educação Inclusiva; a importância da Neurociência na inclusão escolar e da escola inclusiva.

METODOLOGIA

Os procedimentos utilizados para a realização desta pesquisa bibliográfica tiveram como objetivos o descritivo, a análise das informações foi realizada por meio da leitura exploratória dos documentos encontrados, seguindo a abordagem qualitativa.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Alves (2007, p. 55) escreve:

> Pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida exclusivamente a partir de fontes já elaboradas – livros, artigos científicos, publicações periódicas, as chamadas fontes de "papel". Tem como vantagem cobrir uma ampla gama de fenômeno que o pesquisador não poderia contemplar diretamente.

Primeiro, foi realizada uma revisão sistemática da literatura com o objetivo de identificar pesquisas relevantes que abordem o tema da educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental. Foram consultados bancos de dados acadêmicos, periódicos profissionais, livros e documentos oficiais revisados para fornecer uma base teórica sólida e atualizada. Os estudos mais relevantes para o objetivo da pesquisa foram então selecionados utilizando critérios de inclusão e exclusão.

Os critérios utilizados para selecionar os artigos foram aqueles publicados nos últimos 8 anos, que tratam da importância da inclusão escolar e estão disponíveis em revistas eletrônicas (SciELO, Periódicos CAPES). Esses artigos devem ter sido publicados entre 2015 e 2023. Apenas foram considerados os artigos completos, escritos em português, que contribuíram para o estudo em questão. Foram excluídos os artigos publicados fora do período estabelecido, textos incompletos e aqueles que não se relacionavam com o tema abordado.

A análise dos materiais selecionados permitirá identificar as principais abordagens, estratégias e desafios enfrentados pelos educadores na promoção da inclusão escolar. As palavras chaves foram: educação inclusiva, práticas pedagógicas. Foram encontrados 30 artigos no google acadêmico e desses foram selecionados cinco para análise.

DESENVOLVIMENTO

Educação inclusiva no contexto brasileiro

No Brasil, a educação inclusiva tornou-se um princípio fundamental da política educacional, refletindo o compromisso do país em promover a igualdade e a diversidade no sistema educacional. A legislação desempenha um papel fundamental na definição e orientação das práticas pedagógicas inclusivas e no estabelecimento de diretrizes, padrões e objetivos para que todas as pessoas tenham oportunidades iguais de aprender (Baptista, 2015).

A legislação sobre a educação inclusiva do Brasil é abrangente e evoluiu ao longo dos anos para atender às necessidades de uma sociedade diversificada. Uma das bases legais mais importantes é a Constituição Federal (Brasil, 1988), que afirma o direito de todos à educação e reforça a obrigação do Estado de prestar serviços de educação especial, preferencialmente na rede principal de ensino. Desse modo, a enfoque na educação especial nas redes de ensino regular faz parte dos princípios da inclusão educativa, que integra os alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares e proporciona igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade. A ideia é que os alunos com deficiência e necessidades especiais sejam colocados em salas de aula regulares conforme a necessidade e recebam o apoio e as adaptações necessárias ao pleno desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996, art. 58, § 1°) a respeito da Educação especial, afirma que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial".

Ademais, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), complementa essas leis, proibindo a discriminação com base na deficiência e reforçando o compromisso com a inclusão. Em seu artigo 27 esta lei enfatiza:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, art. 27)

Neste sentido, destaca-se o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva, que lhes garante o acesso a um sistema educativo adaptado às suas necessidades individuais, visando o máximo desenvolvimento dos seus talentos e capacidades ao longo da vida. Reflete o compromisso do País em promover a inclusão e a igualdade de oportunidades na educação para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) define metas específicas para a Educação Inclusiva, buscando a universalização do atendimento escolar para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essas metas visam garantir que todos os alunos, independentemente das suas necessidades educacionais especiais, tenham acesso a um ensino de qualidade, respeitando as suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades.

Portanto, essas normas não apenas garantem o direito à educação de todos os cidadãos, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual a diversidade é valorizada e respeitada. No entanto, para que a Educação Inclusiva seja plenamente eficaz, é necessário o comprometimento contínuo de todos os atores envolvidos no sistema educacional, bem como a adaptação constante das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Os princípios da educação inclusiva

A educação inclusiva é um conceito que tem ganhado cada vez mais importância no cenário educacional atual. Baseia-se na crença de que todos os alunos, independentemente das suas diferenças e necessidades individuais, têm o direito fundamental a uma educação de qualidade. Os princípios da educação inclusiva estabelecem as bases para a criação de ambientes educativos convidativos, acessíveis e eficazes para todos os alunos, além de promover a igualdade e a diversidade.

A Política Nacional de Educação Especial, por meio do decreto Nº 10.502/20 estabelece alguns princípios da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva:

> I - educação como direito para todos em um
> sistema educacional equitativo e inclusivo;
> II - aprendizado ao longo da vida;
> III - ambiente escolar acolhedor e inclusivo;
> IV - desenvolvimento pleno das potencialidades do educando;
> V - acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares.
> (BRASIL, 2020, art. 3)

Assim, os princípios da educação inclusiva são um marco importante no avanço da educação rumo a uma sociedade mais justa e igualitária. Ao reconhecer e abraçar a diversidade, promover a equidade, incentivar a participação ativa, fomentar a colaboração e garantir a acessibilidade, a educação inclusiva não só beneficia os alunos com necessidades especiais, mas enriquece a aprendizagem de todos os alunos. A implementação eficaz destes princípios requer o envolvimento contínuo de todos os participantes no processo educativo, incluindo educadores, pais, administradores e a sociedade como um todo. Ao aceitar e implementar os princípios da educação inclusiva, podemos trabalhar para um futuro em que a igualdade de oportunidades na educação seja uma realidade para todos, independentemente das suas diferenças.

A importância da escola inclusiva

É importante ressaltar que todas as crianças têm direito à educação, por isso é bom lembrar que as instituições de ensino públicas e privadas estejam preparadas para atendê-las, independentemente se elas possuem necessidades educacionais especiais ou não.

Por isso, é nesse momento que surgi o movimento mundial da inclusão escolar e a importância da escola para inclusão, cujo objetivo é garantir que todos, sem distinção, tenham acesso ao ensino e aprendizagem de qualidade.

O processo escolar é essencial para o desenvolvimento intelectual das crianças. As escolas oferecem um espaço para aqueles que por muitos anos foram marginalizados e excluídos do sistema educacional.

As autoras Dias e Silva (2020, p. 4), falam sobre a defesa de uma escola inclusiva "[...] a defesa pela escola inclusiva, não pode prescindir à crítica, capaz de reconhecer que práticas segregadoras continuam a existir, sobretudo, nas escolas regulares amparadas por discursos inclusivos". Em outras palavras, não basta uma defesa superficial ou retórica do conceito de escola inclusiva. É importante ser crítico e olhar para a implementação deste conceito com cuidado e reflexão.

No entanto, muitas instituições escolares ainda insistem no ensino tradicional e excludente.

> Por muito tempo as instituições de ensino se configuraram como espaços tradicionais que legitimavam e reforçavam práticas e discursos que adotavam um ideal de aluno, ou seja, um aluno modelo. Esse aluno deveria adaptar-se às condições da instituição, fato que a tornava um ambiente seletivo e injusto, pois alunos com situações divergentes do padrão estabelecido ficavam alijados do processo educativo. (CASTO, ALVES, 2018, p. 3).

Nesse sentido, fica evidente como essa abordagem tradicional de exclusão foi prejudicial para a inclusão de alunos com deficiências, necessidades especiais ou outras

características diversas. A escola, nesse contexto, desempenhava um papel negativo ao não reconhecer nem atender às diferenças individuais, o que perpetuava desigualdades educacionais. A mudança em direção à inclusão na escola envolve uma transformação nesse papel, onde a escola passa a ser um ambiente acolhedor, que adapta suas práticas e estruturas para atender às necessidades variadas dos alunos.

> As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Salamanca,1994).

As escolas vêm se adaptando ao processo de inclusão desde 1990 e lutando para haver melhorias para os alunos que tenham deficiência, tem sido contidamente vivenciado nas instituições de ensino de todo país, ainda que tenham muitas críticas relacionadas a escola com alunos com necessidade especiais (Bezerra, 2012). Vale ressaltar que a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência nas redes públicas de ensino e nas salas de aulas comuns concretizou-se sobretudo com lançamento, pelo ministério da educação (MEC) em 2008, da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008). Essa política, pelo menos em tese, aboliu a matrícula de alunos com deficiência em escolas ou classes especiais de forma substitutiva a escola comum, embora, na prática, isso nem sempre tenha acontecido.

Diante de todos esses fatos, a escola precisa promover a inclusão para que essas ações se tornem uma realidade no âmbito escolar, só assim será possível formar cidadãos mais íntegros e com os seus direitos e deveres, bem como seres humanos empáticos com os seus problemas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo do nosso estudo foi investigar sobre a importância da neurociência para a inclusão escolar, com base em artigos que foram pesquisados por meio de uma busca nos periódicos Capes, Google Acadêmico e Scielo, no qual selecionamos 5 artigos referente ao nosso objetivo.

Em seguida, Barreto (2022) em sua pesquisa apresenta um estudo sobre os marcos históricos da educação inclusiva no Brasil. Que teve como resultados a importância de promover um ensino sem discriminações e preconceitos. Essa pesquisa destaca que a busca por uma educação justa e igualitária é essencial, independentemente de cor, raça ou etnia. Isso não apenas reforça a importância da diversidade, mas também aponta para a necessidade de políticas educacionais que garantam oportunidades iguais para todos os indivíduos.

Além disso, Dias e Silva (2020) destaca a relevância das disciplinas relacionadas à educação inclusiva nos cursos de licenciatura. Destaca a importância de adaptação do currículo, fornecer apoio individualizado e criar um ambiente inclusivo desempenha um papel vital na promoção de uma educação de qualidade para todos.

Castro e Alves (2018) complementam essa ideia ao ressaltar a necessidade de formação de professores voltada para práticas pedagógicas inclusivas. É demostrando como a formação inicial dos docentes pode prepará-los para as práticas pedagógicas inclusivas. Parte da necessidade de preparar os professores para adaptarem as suas práticas de ensino e proporcionarem um ambiente inclusivo onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e ter sucesso, independentemente das suas diferenças individuais.

A respeito da Neurociência no contexto da inclusão escolar, os estudos de Marques (2016) apontam a importância dessa ciência para o estudo do cérebro humano e de como o professor pode melhorar sua atuação na sala de aula para a inclusão dos alunos. Isso indica que abordagens científicas podem orientar estratégias educacionais mais eficientes, o que contribui para a inclusão nos primeiros anos.

Por fim, Matos *et al*. (2015), alertam sobre as demandas que os professores enfrentam, no Brasil, devido à implementação de políticas públicas para inclusão escolar. Os autores atribuem ao Estado a responsabilidade de atender às demandas dos professores, pois controla os recursos financeiros, toma decisões políticas relacionadas à educação e é encarregado de fornecer uma educação de qualidade para todos os cidadãos.

CONSIDERAÇÕES

A análise e discussão dos artigos escolhidos para revisão de literatura proporcionaram uma visão ampla sobre a Educação Inclusiva. Os resultados revelaram os benefícios da Educação Inclusiva. Assim, os benefícios evidenciados, como o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em alunos com e sem deficiência, fortalecem a argumentação em favor da promoção de ambientes inclusivos nos primeiros anos escolares. A valorização da diversidade e a promoção do senso de pertencimento emergiram como componentes essenciais para o sucesso acadêmico e emocional dos estudantes.

Além disso, a revisão da literatura também revelou lacunas significativas no conhecimento atual sobre o tema, apontando para a necessidade de futuras pesquisas. A falta de estudos de longo prazo sobre o impacto da educação inclusiva nos resultados acadêmicos e a escassez de pesquisas abordando estratégias eficazes para superar as barreiras na implementação sugerem áreas específicas que merecem uma atenção mais aprofundada.

Portanto, destacamos a relevância do tema da educação inclusiva e a importância de políticas educacionais que promovam a inclusão de todos os alunos. A implementação eficaz da educação inclusiva requer um comprometimento contínuo com a formação de professores, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas e a criação de ambientes escolares que celebrem e acolham a diversidade.

Assim, as conclusões desta pesquisa enfatizam a necessidade de ações práticas e políticas que avancem em direção a um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize suas individualidades. Este estudo contribui não apenas para o entendimento acadêmico do tema, mas também fornece *insights* cruciais para informar práticas educacionais e orientar futuras pesquisas na área da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. (2012**). O Ambiente Escolar e a Inclusão:** necessidades, preconceito, relação e preparação do professor. Disponível em: https://www.nsctotal.com.br/noticias/o-ambiente-escolar-e-a-inclusao-necessidades-preconceito-relacao-e-preparacao-do-professor Acesso em 2 de dezembro de 2023.

ANTUNES, Celso. **A prática dos quatro pilares da Educação na sala de aula**. fascículo 17. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção na Sala de Aula)

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências. **Baptista, Cláudio Roberto (Org.). Escolarização e deficiência:**

configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. P. 17-30., 2015.

BERRETO, Jane Cristina Beltramini *et al*. LITERATURA, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM OS GÊNEROS ORAIS. **Grau Zero—Revista de Crítica Cultural**, v. 10, n. 2, p. 117-142, 2022.

BEZERRA, G. F. (2012). **Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil.

BRASIL, **Decreto Nº 7.611,** de 17 de novembro de 2011. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 23 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm< Acesso em: 3 de Novembro de 2023.
ALMEIDA, Maria Clélia Guedes de**. O lúdico como ferramenta pedagógica na educação inclusiva dos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental**. Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 5, p. 177-195, 2023.

AZEVEDO, Romilson Brito de; PINTO, Valmir Flores. Educação Especial e Educação Inclusiva numa recíproca que é verdadeira: legislação, prática escolar e formação docente. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH**, v. 4, n. 1, jan-jun, p. 264-280, 2020.

CASTRO, Paula Almeida de; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. **Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. e-Mosaicos**, v. 7, n. 16, p. 3-25, 2018.

DELORS, Jacques (org**.). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**; Tradução: José Carlos Eufrázio. UNESCO: Publicação MEC, 1998. Disponível em: < https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-27263/educacao--um-tesouro-a-descobrir-relatorio-para-a-unesco-da-comissao-internacional-sobre-educacao-para-o-seculo-xxi < Acesso em 10/11/2023

DIAS, Viviane Borges; DA SILVA, Luciene Maria. **Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura.** Práxis Educacional, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Andreza Carla de Souza. **Neuropsicopedagogia**. Curitiba: InterSaberes, 2020. (Série Panoramas da Psicopedagogia)

MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues *et al*. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicologia em Estudo**, v. 19, p. 179-189, 2014.

MARQUES, Stela. Neurociência e inclusão: implicações educacionais para um processo inclusivo mais eficaz. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 2, 2016.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. **Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.21, n.1, p.9-22, 2015.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático / Ana Maria S. Ros de Mello; colaboração: Marialice de Castro Vatavuk. 6. ed.São Paulo : AMA ; Brasília: CORDE, 2007.

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna. Educação 5.0 - educação para o futuro. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2020. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/183513/pdf/0 Acesso em: 10/11/2023

OLIVEIRA, Iana Thaynara Trindade; DA SILVA FEITOSA, Francisca; DA SILVA MOTA, Janine. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Desafios da prática docente. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.

PACHECO, Bruna Erica Lemes Diniz; DAROS, Armando. A concepção de educação sob a perspectiva da UNESCO com enfoque no documento "Educação, um tesouro a descobrir". **Revista Pleiade**, v. 10, n. 19, p. 68-75, 2016.

SILVA, Karla F. W. da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental:**
SILVA, Luciana Candida da. **Juventude e inclusão social.** Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/html/sessoes/3032_sessoes_resumo.htm Acesso em 2 de dezembro de 2023.

SOUSA, Pedro M. L.; SANTOS, Isabel M .S. C. dos. **Caracterização da Síndrome autista.** (sd). Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0259.pdf. Acesso em 10 de dezembro de 2015.

SOUZA, L. G**. A contribuição da psicopedagogia para a prevenção e superação das dificuldades de aprendizagem em escolas de ensino fundamental na cidade de Parnaíba-PI**. Atena Editora. 2023

VALENTIM, Rosiley Cristina. (2017). Educação Inclusiva: um novo olhar no âmbito escolar. Disponível em: https://institutoitard.com.br/educacao-inclusiva-um-novo-olhar-no-ambito-escolar/ Acesso em 2 de dezembro de 2023.

FÓRUM LATINO AMERRICANO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES

13 a 15 de DEZEMBRO 2023

ISBN: 978-65-85105-30-9

Realização: Reconecta Soluções Educacionais
CNPJ 35.688.419/0001-62
Rua Silva Jardim, 1329 – Parque Industrial.
Fone: (17) 99175-6641. Website: reconectasolucoes.com.br
contato@reconectasolucoes.com.br

Arte Gráfica: Eliza Carminatti Wenceslau
Editoração: Eliza Carminatti Wenceslau; Maxwell Luiz da Ponte.

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.